

Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales escritas por niñas y niños

Tesis doctoral

Martín Plascencia González



Directores

José Luis Linaza Iglesias y Antonio Maldonado Rico

Madrid, España, 2015



Facultad de Psicología

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación
Programa de Doctorado en Desarrollo, Aprendizaje y Educación

TESIS DOCTORAL

Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales escritas por niñas y niños

Martín Plascencia González

Directores:

José Luis Linaza Iglesias
Antonio Maldonado Rico

Madrid, España, 2015

“Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales escritas por niñas y niños”

[Tesis doctoral]

Palabras clave: juego, daño, niñas y niños, narración autorreferida, recreo escolar, vida cotidiana, tojolabal

Martín Plascencia González

Directores de tesis:

Dr. José Luis Linaza Iglesias

Dr. Antonio Maldonado Rico

Universidad Autónoma de Madrid

Facultad de Psicología

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación

Programa de Doctorado en Desarrollo, Aprendizaje y Educación

Madrid, España

Primavera de 2015

Diseño de portada y edición: Martín Plascencia González

Dibujo de portada: Efraín Malo Robles

Idea de dibujo de portada: niñas y niños que redactaron y dibujaron sobre ‘no permitir que alguien juegue’ (Cfr. apartado 5.5 de esta tesis)

DEDICATORIA

A la conjunción de dos generaciones que amo: **Favio**, mi hijo, a quien le deseo un porvenir dichoso y con quien veo la viveza del mundo como un espacio lúdico y pleno de aprendizaje; **Tere**, mi madre y **José Luis**, mi padre, por darme la oportunidad de vivir, estar en este mundo y aprender.

Por ella y ellos mi vida es vida

AGRADECIMIENTOS A PERSONAS

Ahora caigo en cuenta y comprendo el por qué cuando uno lee los agradecimientos de las tesis hay tantos nombres acurrucados y danzantes en forma de letras en el apartado de agradecimientos. Ciertamente, si se hace un recuento justo de las personas que participaron para que la tesis tuviera continuidad y finalizara, debe mencionarse una gran lista de personas. Su participación, de distinta índole, contribuye a persistir, a preguntarse, a indagar, a escribir y a comunicar. En esa tarea de decirle a cada persona ‘gracias’, a veces se es poco sensato, o insuficientemente sensato, pues los modos en que ayudaron inundan más allá de lo que en breves líneas se puede narrar. Para todas y todos, gracias. Sus comentarios, sugerencias, críticas y motivaciones son visibles en mi trabajo. Las omisiones e imprecisiones son responsabilidad solo mías.

Josetxu Linaza, con su interés y su curiosidad en el tema del juego y de las relaciones sociales entre pares me alentó a seguir esa línea; temas tan vivos y tan en movimiento que la infancia es su usuaria cotidiana para coconstruirse y compartirse con el mundo. Antonio Maldonado también me guio por ese proceso de ver lo que se dice y hace en la infancia. Ambos, como expertos y entusiastas del ‘juego’, me motivaron, acompañaron y fungieron como interlocutores en este *tránsito doctoral*, lo cual les agradezco.

Agradezco a Martha Esthela por estar al tanto de Favio, cuidarle y amarlo.

A mis hermanas y hermanos: Luisillo, Chino (David), Alejandro, Tere, César, Adriana y Sandy; y a amigas y amigos, compañeros y profesores a lo largo de mi vida, que han aportado su espacio conmigo.

En esa vertiente de agradecimiento se encuentran personas que en distintos tiempos y a sus maneras me han apoyado y alentado. Gracias a cada uno: Moisés Hussein Chávez, Octavio Maza, Susana Frisancho, Rosario Ortega, José Luis Guadalajara, Matías Romo, Jesús Ramón Garza, Martha Esthela Maza, Efraín Malo, Clodoveo Malo, Fernando Plascencia, Daniel Eudave, María Isabel Velasco, José Galdámez, Jaime Llaven, Myriam Rebeca Pérez, Mayra Yaneth Juárez, Pablo Hoyos, Sarah Corona, Bartolomé Vázquez, Raúl Vázquez, Teresa Figueroa, Francisco Guevara, Everardo Martínez, Liliana Jacott, Quetzalcóatl Hernández, Nehemías López, Erika González, Laura Inés Ramírez, Dolly Ortiz, Lety España, Nancy Zárate, Juan Calmaestra, Esperanza Ochaita, Lorenzo Franco Escamirosa, Pilar Ponce, Nayeli Maza, Ana María Estrada, Antonieta Pinto, José Torres, Gerardo Alejandro Delgado, Irving Hernán Escobar, Roberto Cruz, Alejandra Segura, Adrián Ochoa, Luz María Medina, Jaime Verduzco, David Poveda, Inmaculada Arévalo, Facundo Corvalán, César Solano y Ramadán Ibrahim.

A los actores participantes, niñas y niños, sus padres y madres, profesores y profesoras y directivos. Gracias a ustedes pudimos conocer más de la niñez.

A los mexicanos, que con su esfuerzo y trabajo a través de sus impuestos, convertidos en becas y financiamientos para proyectos de investigación, han contribuido al proceso de elaboración de esta tesis doctoral.

A las escuelas participantes como ‘institución’ y a las personas que las integran: CEIP Europa, CEIP Santos Mártires, La Unión, 15 de Mayo, Octavio Paz, Bilingüe (castellano – tzeltal) Mariano Escobedo, escuela de Morelia y Bilingüe (castellano – tojol-ab’al) 20 de Noviembre.

AGRADECIMIENTO A INSTITUCIONES

Quiero agradecer los que intervinieron financieramente:

2011-2015. Universidad Autónoma de Chiapas (Unach). La Unach, institución para la que laboro, quiero y respeto, a través de los actores que la componen y los que han antecedido han tenido la visión de apoyar la formación de los académicos a fin de contribuir en el desarrollo de Chiapas, consecuente al lema “*Por la conciencia de la necesidad de servir*”. La Unach participó a través de la ‘Beca-Unach’ durante el periodo completo del doctorado. Agradezco, específicamente, a la Dirección General de Investigación y Posgrado, a la Comisión Mixta de Análisis y Evaluación de Becas-Unach y Años Sabáticos, a la Dirección de Posgrado, al Sindicato del Personal Académico de la Unach y a la Facultad de Ciencias Agronómicas.

2011-2015. Universidad Autónoma de Madrid. A través de los distintos recursos ha facilitado y alentado el desarrollo de esta tesis y en ella es donde se defiende.

2011-2012. Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (México), la Secretaría de Educación Pública y la Subsecretaría de Educación Básica, que a través del Fondo Sectorial de Investigación para la Educación, convocatoria 2009, se apoyó a la investigación: “Desarrollo psicosocial de niñas y niños en escuelas primarias: análisis de interacciones en el recreo y en los juegos”, número de proyecto 145990.

2011-2013. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas, que me distinguió como Investigador Estatal, lo que supuso un apoyo en la convocatoria 2011 a la Coedición del libro trilingüe, castellano – tzeltal – tojolabal, para niños: “Preguntar sobre mí y sobre otros –Jojk’oyel ta jtojol sok ta yantik – Sjob’jel jastalon sok jastal ja tuk jmojtiki” (Unach-Cocytch, Ined, 2012). Adicionalmente me otorgó un apoyo en 2013 para la culminación de trabajo de investigación y redacción de documentos.

2012-2013. Innovación y Apoyo Educativo A.C., con apoyo del Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona-Solidaria y del Centro Unesco de Cataluña, que a través del Fondo para el Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, apoyó a la investigación: “Aprendizaje formal e informal a través de objetos lúdicos en una comunidad tojolabal”.

2013. Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). La UAA dio acogida a mi estancia de investigación en el Departamento de Sociología y Antropología, del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, para compartir mi investigación doctoral con académicos de esa institución (Octavio Maza, Moisés Hussein Chávez y Fernando Plascencia). El financiamiento de la estancia corrió a cargo del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, a través del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), gestionado por Octavio Maza y Daniel Eudave, a quienes reitero mi agradecimiento. Además, la UAA es mi *alma mater* y mi entusiasmo por la investigación puede rastrearse desde ella.

2013. Fundación Educación y Desarrollo. Por hacer posible mi alojamiento y transportación interna en mi estancia de investigación, y presentación de experiencia de investigación, en el Congreso sobre Juego y Desarrollo, en Piura, Perú.

2013. Universidad Nacional de Piura (Perú). Por la distinción como visitante ilustre, al presentarnos en congreso sobre juego y desarrollo.

2014. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Por el apoyo como profesor invitado para compartir mi investigación doctoral, particularmente en el tema de narración en niñas y niños tojolabales. Agradezco al apoyo de la PUCP en general y de la invitación y gestión de Susana Frisancho en particular. También doy gracias al grupo sobre Cognición, Aprendizaje y Educación de esa universidad con quien intercambiamos experiencias.

2014. Banco Santander. A través del programa de *Becas Iberoamérica Jóvenes Profesores e Investigadores*, fue posible una estancia en la Universidad Autónoma de Madrid (España), para intercambiar información sobre la investigación con niñas y niños indígenas, parte sustancial de la tesis. Con su apoyo se logró afianzar documentos y compartir los resultados.

PROYECTOS QUE SOPORTARON FINANCIERAMENTE A LA INVESTIGACIÓN

Esta tesis contiene dos estudios que se adscriben cada uno a un proyecto de investigación con dictaminación externa y que recibió financiamiento, que dirigió el autor de esta tesis (*Figura A*).

Estudio	Proyecto
Recreo escolar	<p>Título: Desarrollo psicosocial de niñas y niños en escuelas primarias: análisis de interacciones en el recreo y en los juegos</p> <p>Financiamiento: Fondo Sectorial de Investigación para la Educación, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Subsecretaría de Educación Básica (SEB) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en la convocatoria 2009, número de proyecto 145990 (México)</p> <p>Periodo: agosto 2011 a agosto 2012</p> <p>Lugares de ejecución: Chiapas y Michoacán, México y Córdoba, España</p>
Vida cotidiana	<p>Título: Aprendizaje formal e informal a través de objetos lúdicos en una comunidad tojolabal</p> <p>Financiamiento: Fondo para el Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, a través de Innovación y Apoyo Educativo, con apoyo del Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona-Solidaria y el Centro Unesco de Cataluña (España)</p> <p>Periodo: octubre 2012 a junio 2013</p> <p>Lugar de ejecución: Chiapas, México</p>

Figura A. Estudios y proyecto a que se adscriben

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
1. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	9
1.2. Estar con, ser con	10
1.1. Daño.....	13
1.1.1. Daño y ‘bullying’.....	13
1.1.2. Taxonomía de daños entre pares	19
1.1.3. Técnicas de investigación del daño.....	21
1.1.4. Nuestra forma de estudiar el daño: desde la narración de la actividad propia	22
1.1.5. Daño, convivencia y juego.....	24
1.2. Juego.....	26
1.2.1. Juego y desarrollo	26
1.2.2. Jugar y juego: conceptos constantes e inestables	30
1.2.3. El juego como sistema deontológico	35
1.2.4. El recreo y su imaginario lúdico.....	42
1.2.5. Herramientas de andamiaje para la narración	44
2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	49
2.1. Objetivo y proceso general de investigación	49
2.1.1. Introducción.....	49
2.1.2. Punto de partida	50
2.1.3. Diseño de investigación	51
2.1.4. Técnicas de investigación	53
2.1.5. Supuestos de que partimos al hacer la investigación.....	55
2.1.6. Participantes	56
2.2. Estudios específicos	59

2.2.1.	Análisis de textos escritos	59
2.2.2.	Estudio uno: evolutivo transversal sobre el recreo escolar	60
2.2.3.	Estudio dos: etnográfico sobre la vida cotidiana de niñas y niños tojolabales.....	64
2.3.	Gestión de la participación, confidencialidad y consentimiento informado.....	75
3.	ANÁLISIS DE TEXTOS ESCRITOS EN DIARIOS PERSONALES DE LOS ESTUDIOS UNO Y DOS	79
3.1.	Introducción	79
3.2.	El estudio	81
3.3.	Resultados	81
3.3.1.	Revista del modelo	85
3.3.2.	Aspectos interpretativos usando la deixis	88
3.3.3.	Categorías relacionales	94
3.4.	Conclusiones del capítulo tres.....	96
4.	ESTUDIO UNO. SOBRE EL RECREO ESCOLAR.....	101
4.1.	Recreo escolar, diarios e interacciones.....	102
4.1.1.	Introducción	102
4.1.2.	Materiales y métodos.....	104
4.1.3.	Resultados y discusión	105
4.1.4.	Conclusión: recreo escolar, diarios e interacciones.....	108
4.2.	Representación mediante dos dibujos de acciones narradas sobre el recreo escolar.....	110
4.3.	El mejor y peor recreo vivido	113
4.3.1.	Introducción	113
4.3.2.	Participantes	113
4.3.3.	Sobre el análisis	114
4.3.4.	Resultados.....	114

4.3.5.	Conclusiones del mejor y peor recreo vivido.....	119
4.4.	Diarios sobre el recreo escolar: ¿sobre qué escriben niñas y niños?	120
4.4.1.	Participantes	120
4.4.2.	Sobre el análisis.....	122
4.4.3.	Macrocategorías generadas	130
4.4.4.	Macrocategoría 1: ACTIVIDAD LÚDICA	134
4.4.5.	Macrocategoría 2: DAÑO.....	160
4.4.6.	Macrocategoría 3: PROSOCIALIDAD.....	186
4.4.7.	Macrocategoría 4: EVENTO INESPERADO POSITIVO	191
4.4.8.	Macrocategoría 5: VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD.....	194
4.4.9.	Macrocategoría 6: SOLUCIÓN DE PROBLEMA	205
4.4.10.	Macrocategoría 7: ESTAR CON.....	209
4.4.11.	Macrocategoría 8: ADULTO EN NARRACIÓN	213
4.4.12.	Macrocategoría 9: COMER.....	218
4.4.13.	Macrocategoría 10: COMPRAR	220
4.4.14.	Posible daño o juego.....	222
4.4.15.	Resumen de resultados.....	224
4.5.	Apuntes sobre la narración del recreo en el diario personal	230
4.5.1.	Lugar, participantes y tiempo donde se juega	231
4.5.2.	Reglas y normativas de juego.....	233
4.5.3.	Conflicto en los juegos	235
4.5.4.	Moralidad.....	237
4.5.5.	Juego y daño: antitéticos.....	238
4.5.6.	¿Coexistencia del juego y del daño?	241
4.5.7.	Estar y vivirse con otros.....	243
4.5.8.	Amistad y vinculación.....	244
4.5.9.	Vivirse con otros en conflicto	246

4.5.10. Sobre la contextualización del texto y la coexistencia de lo ‘bueno’ y lo ‘malo’	246
4.5.11. Interpretación de situaciones de daño y juego: el daño en el juego	248
4.5.12. Posibilidades del modelo de microanálisis: propuesta para análisis de situaciones lúdicas y de daño	251
4.6. Resumen de capítulo cuatro: sobre el recreo escolar.....	255
5. ESTUDIO DOS. SOBRE LA VIDA COTIDIANA DE NIÑAS Y NIÑOS TOJOLABALES.....	261
5.1. Contextualización y descripción etnográfica.....	263
5.1.1. ¿Por qué investigar con niñas y niños ‘tojolabales’?	263
5.1.2. Descripción etnográfica	274
5.2. Ludoteca.....	279
5.2.1. Nuestra forma de entender e implementar una ludoteca en la escuela	279
5.2.2. ¿Cómo vivieron la ludoteca las niñas y los niños?	285
5.3. Actividad lúdica reportada en cuestionario	288
5.3.1. Introducción	288
5.3.2. Participantes	288
5.3.3. Resultados del cuestionario sobre actividad lúdica	288
5.4. Diarios personales escritos por niñas y niños tojolabales	301
5.4.1. Participantes en la redacción de diario personal	301
5.4.2. Los momentos de participación sociocultural.....	303
5.4.3. Dos casos para retratar la participación sociocultural narrada en diarios: Juan Ramón y Rosa María	313
5.4.4. Análisis cuantitativo de diarios personales escritos	323
5.4.5. Geografías generales de actividad, dibujadas en los diarios personales.....	346
5.5. Microcontextos y geografías de exclusión en textos escritos por niñas y niños sobre el tema ‘no permitir que alguien juegue’	359

5.5.1.	Introducción.....	359
5.5.2.	Método.....	363
5.5.3.	Resultados.....	368
5.5.4.	Conclusión de microcontextos y geografías de exclusión	398
5.6.	Resumen del capítulo cinco: sobre la vida cotidiana de niñas y niños tojolabales	400
6.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	411
6.1.	Discusión	411
6.1.1.	El diario como vehículo para narrarse con otros, para otros	413
6.1.2.	Sobre la metodología del uso del diario	420
6.1.3.	El texto: testificado y textificado.....	422
6.1.4.	La descripción sobre los niños sin tomarlos en cuenta: crítica a la perspectiva de Carlos Lenkersdorf	425
6.1.5.	Las técnicas y las formas de narración	429
6.1.6.	La geografía lúdica de la vida: juego, tiempo y espacio en la vida infantil	429
6.1.7.	El daño y su presencia normativa en la infancia.....	433
6.1.8.	Tomar pozol o relación casa y escuela	433
6.1.9.	Comentarios sobre la categorización.....	438
6.1.10.	A manera de cierre	438
6.2.	Conclusiones.....	441
6.2.1.	Conclusiones generales.....	441
6.2.2.	Conclusiones del estudio uno: sobre el recreo escolar	443
6.2.3.	Conclusiones del estudio dos: sobre la vida cotidiana de niñas y niños tojolabales	444
6.2.4.	Límites de la investigación	447
6.2.5.	Líneas futuras de investigación.....	448

REFERENCIAS	449
--------------------------	------------

ANEXOS.....	467
--------------------	------------

A.	Glosario de palabras usadas en el argot de niñas y niños	469
B.	Distribución de los participantes en diarios sobre el recreo escolar.....	474
C.	Ejemplo de transcripción literal de textos sobre el ‘mejor’ y ‘peor’ recreo escolar vivido.....	477
D.	Juegos mencionados en diarios personales sobre el recreo escolar.....	478
E.	Juegos y juguetes escritos en cuestionario.....	480
F.	Juegos mencionados en diarios personales sobre la vida cotidiana.....	482
G.	Diarios completos de dos participantes: Juan Ramón y Rosa María....	483

Introducción

INTRODUCCIÓN

El estudio de sociabilidad humana y sus funciones es un tema vibrante para nosotros, porque estamos interesados en la descripción y comprensión de las acciones e interacciones autorrelatadas de niñas y niños en los campos del juego y del daño.

Las relaciones entre personas son mediadas por regulaciones, vistas en legislaciones, sistemas de cortesía, modales, altruismo, empatía, conflicto, entre otras. Dos campos que albergan esas regulaciones deóntico-morales son el juego y el daño. Los juegos contienen una motivación y deseo persistente por ejecutar la acción de jugar y el daño implica la transgresión nociva a sistemas de convivencia o de bienestar.

Estos campos sirvieron como señuelos para articular nuestra investigación. Coincidimos con Jonathan Haidt (2007), en que somos seres morales aunque contextualmente variables. Si es así, entonces, esa moralidad y regulación es factible rastrearla en las acciones humanas, pues lo que se hace es producto o cocreación de una interacción normada; además, la forma misma de *relatar* esa acción e interacción contiene ese rastro.

En esa línea hemos estado interesados en cómo las historias contribuyen a crearnos o relatarnos como sujetos relacionales. Desde que somos pequeños el lenguaje nos ha acompañado, en forma de canciones, de imperativos, de aclarativos, indicativos, en forma de formas; el lenguaje nos guía, posiciona nuestra atención, nos comparte, nos precisa, nos ubica, nos cuenta, nos recuenta. Usamos el lenguaje para nombrar al mundo y para nombrarnos en él. Nuestra existencia, su comunicabilidad, es narrativa. Si la narración es tan cotidiana es un vehículo propicio para indagar desde el punto de vista de niñas y niños situaciones de juego y de daño.

Del juego, una miríada de investigaciones le aluden como un factor clave en el desarrollo humano; es un nicho en el cual se albergan posibilidades de transformación, desarrollo de habilidades y capacidades motrices, afectivas, sociales, cognitivas y lingüísticas. Y siguiendo las intenciones y argumentaciones generales del ensayo de Huizinga (1954/2008), pensamos que somos *seres lúdicos*. El juego es el gran campo de la niñez para el ejercicio de protagonismo. Los sistemas de regulación no desaparecen en ese campo, solo cambia su administración. Este protagonismo del juego *per se* y si dejamos que niñas y niños se autodescriban desde sus competencias narrativas, conduce a indagar desde su circunscripción a su contexto de actividad.

El daño advendría como un aspecto antitético al juego, pero no antitético a la interacción social. La regulación provista con el juego a través del daño se ve quebrantada, porque si bien el juego sería un campo a favor de la regulación y autogestión en niñas y niños, es el daño una de las formas extremas de la transgresión

de esa regulación. Dado que sabemos que es difícil que existan eventos intrínsecamente morales o no morales (Carugati y Selleri, 2014), pues se depende del contexto y del significado, y lo mismo ocurriría con el juego y el daño, entonces nos preguntamos ¿qué y cómo narran niñas y niños situaciones lúdicas y de daño?

Así arribamos al interés central de esta investigación: que niñas y niños relaten sus contextos de producción y participación sociocultural de actividad a partir de escribir y escribirse en textos, a fin de ampliar nuestro conocimiento mediante el autorrelato sobre las acciones e interacciones de juego y de daño.

Desarrollamos este interés de investigación en dos ámbitos reconocidos por niñas y niños: su recreo escolar y su vida diaria. Para indagar en esos dos ámbitos preparamos dos técnicas o microtarefas narrativas: la primera está basada en el formato del diario personal escrito y la segunda consistió en redactar dos textos originales, uno sobre el *mejor y peor recreo escolar vivido* y otro sobre *no permitir que alguien juegue*.

La tarea de diario personal permite narrar sobre sí mismo, desde una narración cercana temporalmente, permite la secuencialidad y construcción de historias que combina el hecho en sí y su transformación en la narración en los modos de interpretación del narrador, y se circunscribe a una temporalidad y contexto sociocultural. Y la tarea de redactar dos textos originales sobre situaciones vividas nos permiten analizar momentos relevantes de la vida infantil sobre nuestros campos de interés, el juego y el daño.

Nuestro acercamiento a las situaciones lúdicas y de daño es desde la autorreferencia de niñas y niños a través de textos escritos, por lo que nos abocamos al dato empírico para, como en espiral, construir nuestras interpretaciones.

En ese recorrido en el **capítulo uno**, de esta tesis se presenta una revisión sobre el campo de estudio, desglosado en tres temáticas: primera el *estar y ser con otros*; segunda, *el daño*, focalizado en investigaciones principalmente sobre ‘bullying’ como concepto integrador de varios tipos de agresiones, y la tercera temática es el *juego* y su relevancia en la niñez.

En el **capítulo dos** relatamos una detallada descripción de los *objetivos y la metodología*. Presentamos nuestro acercamiento narrativo-evolutivo con dos estudios llevados a cabo con niñas y niños escolares entre seis y trece años de edad. El primer estudio, es de tipo *evolutivo transversal* y versa sobre el recreo escolar de participantes españoles y mexicanos. Y el segundo estudio, consiste en una *aproximación etnográfica* realizada en una escuela primaria con niñas y niños indígenas tojolabales del estado de Chiapas, México.

En el **capítulo tres** presentamos una primera aproximación al análisis general de los datos de los diarios de los dos estudios, que nos condujo a la construcción de

categorías que denominamos ‘relacionales’, centradas en ver en los actores narrados por niñas y niños en sus textos, los tipos de relaciones que existen de acuerdo a la narración, entre ellas la relación deóntica.

En el **capítulo cuatro**, correspondiente al estudio uno, se exponen los datos sobre las narraciones en torno al recreo escolar: sobre el mejor y el peor recreo vivido y sobre el diario personal escrito.

El **capítulo cinco** corresponde a resultados del estudio dos, que es de tipo etnográfico sobre la vida cotidiana de niñas y niños indígenas tojolabales. Situamos nuestro acercamiento presentando a la comunidad, escuela y lo que se hizo en una ludoteca que creamos. Además analizamos un cuestionario, diarios personales escritos y una historia sobre no permitir jugar.

Por último, en el **capítulo seis**, presentamos una discusión y reflexión general sobre nuestro trabajo, a través de un repaso por el método y su contribución para la comprensión de situaciones lúdicas, de daño y de la vida infantil autonarrada por escrito, y las conclusiones generales y por estudio. Para finalizar enunciamos los límites y las perspectivas de nuestra investigación.

Capítulo 1

Marco teórico-conceptual

1. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Despegaremos nuestra intención y dirección de investigación exponiendo tres temas que consideramos claves en el desarrollo humano. Primero, revisaremos cómo los humanos somos seres que nos desarrollamos contextualmente, tanto en sus aspectos físicos como socioculturales. Cuando un nuevo integrante de nuestra especie viene a este mundo la sociedad preexiste y gracias a un proceso de aprendizaje expansivo y constructivo hay una participación en la sociedad, con beneficios en doble sentido, en el nuevo miembro y en la sociedad. La comunidad adulta y la comunidad de pares de referencia, y sus creaciones simbólicas y materiales contribuyen para que transformemos nuestro entorno y para que desarrollemos habilidades, capacidades, valores y conocimientos. Partimos, a través de estas consideraciones preliminares, de que somos seres en desarrollo que participamos en una sociedad y que construimos sistemas de significado para estar y ser en el mundo.

El segundo tema que abordamos es el daño. El daño acompaña a los humanos en todo su proceso de desarrollo, afectando al bienestar y propiciando desequilibrio. Aprovechamos la abundante investigación sobre el daño nombrado con el anglicismo ‘bullying’, para reflexionar sobre las agresiones entre pares y cómo se alteran con ello los sistemas de convivencia. También, bosquejamos las metodologías de aproximación más usuales para el estudio del daño y proponemos nuestra manera de abordarlo, que es desde la autorreferencia y sin solicitar directamente que escriban sobre situaciones de daño. Para anclar el tercer tema, tratamos sobre la coexistencia del juego y el daño y cómo el juego ha funcionado como herramienta para la erradicación o prevención de conductas de riesgo, como la agresión entre pares. Aquí bosquejamos la hipótesis del carácter antitético entre el juego y el daño.

Finalmente, abordamos el tema del juego que por su constancia en la ontogénesis y sus características hace inevitable su abordaje cuando se quiere comprender el ‘mundo infantil’ y su desarrollo psicológico. Damos un repaso por algunas reflexiones en torno a la definición y a las características atribuidas al juego. Nos volcamos en la necesidad de que niñas y niños nos narren acciones y procesos en que participen y que tienen sentido lúdico.

1.2. Estar con, ser con

Nuestro acercamiento considera el desarrollo en el contexto (Bronfenbrenner, 2001); en ese sentido, está enclavado en el enfoque sociocultural que basa su epistemología en la coconstrucción o socioconstrucción de conceptos e interacciones; donde el significado tiene un papel crucial en la cognición (Bruner y Feldman, 1996; Christensen, 1968; Temporetti, 2015). Podremos traer a colación cuatro elementos ecológicos del desarrollo que hicieran Wozniak y Fisher (1993, p. xii), que reproducimos a continuación¹.

“1. Los eventos psicológicos son transacciones que toman lugar entre los individuos y sus ambientes específicos. Los fenómenos psicológicos son explicados con referencia conjunta a características activas y constructivas, tanto de contextos individual e interaccional, y físico, con el cual el individuo actúa.

2. La mente humana es fundamentalmente de naturaleza social. La acción humana y el pensamiento están erigidos sobre una coconstrucción social a través de actividad conjunta, intersubjetividad y aculturación.

3. El ambiente, tanto físico como social, es un asunto extremadamente complejo, y participa directamente en la conducta. Los contextos en los cuales el ser humano se desarrolla son sistemas complejos que existen a múltiples niveles de microestructura de superficies a relaciones interinstitucionales de las culturas.

4. Ni las características de los individuos, ni las características de muchos contextos con los cuales los individuos vivirán, tomados por sí mismos, son adecuados para explicar las transacciones. Como nosotros percibimos el mundo, actuamos sobre los objetos, interactuamos con la gente y generamos símbolos para representar eventos, debe ser entendido como un producto conjunto de las situaciones físicas y sociales que los individuos encuentran en sí mismos y las características personales que los individuos traen con ellos a esas situaciones” (Wozniak y Fisher, 1993, p. xii).

Partimos de una psicología que concibe la cognición como un producto y proceso social. En sí misma es producto de la interacción social y a su vez es la cognición social la que usamos para hacer intercambios y negociaciones simbólicas entre personas. Partimos también como Sparkes y Smith, de que “el constructivismo narrativo sugiere que la narración y las historias de vida de las personas son creadas psicosocial e intersubjetivamente” (Sparkes y Smith, 2008, p. 297; *Cfr.* Smith y Sparkes, 2008).

¹ Todas las citas y referencias traducidas al castellano fueron realizadas por el autor de esta tesis doctoral.

Muchos aprendizajes que tenemos durante la vida suceden por y con la ayuda de otros y auxiliándose de la exploración de objetos, por sí mismo y por la ayuda que se recibe de cómo usan esos objetos otros, es decir, se asume el proceso de aprendizaje como un proceso colectivo más que meramente individual (Wood, Bruner y Ross, 1976; Gergen, 2001; Gutiérrez y Rogoff, 2003; Mejía-Arauz, Rogoff y Paradise, 1996, 2005; Misra y Gergen, 1993; Paradise y Rogoff, 2009; Rogoff, 1997), y varios y variados aprendizajes se basan en experiencias no estructuradas, es decir, suceden sin una planeación académica.

Se aprende en rutinas y prácticas cotidianas al explorar la vida cotidiana (Rogoff *et al.* 2007). Este ámbito permite ver el tipo de rutinas, si las hay establecidas en el lugar y si con los objetos lúdicos se mantiene esa rutina o se crean otras.

La investigación educativa ha centrado su atención en el aprendizaje formal en gran medida, que surge cuando se adecuan procedimientos y escenarios planeados, organizados. Hay quienes opinan que en nombre de esa educación, llamada formal, se ha monopolizado a la educación y el valor que se da al aprendizaje surgido de ahí (Colino y Ramos, 2002). Sin embargo, en diversos contextos, entre ellos la escuela y en casa, se presentan aprendizajes en situaciones no estructuradas y no planeadas académicamente, es decir, aprendizaje informal, e incluso en situaciones no conscientes y no intencionales como en el aprendizaje incidental.

De acuerdo a Marsick y Watkins (1990, p. 12, citados por Marsick y Watkins, 2001, p. 25) el aprendizaje formal está típicamente institucionalizado en los salones de clases y es altamente estructurado. El aprendizaje informal, una categoría que incluye el aprendizaje incidental, puede ocurrir en instituciones, pero no está basado en el salón de clases o ni está muy estructurado y el control descansa en las manos del aprendiz. El aprendizaje incidental es definido como un subproducto de alguna otra actividad, como la realización de una tarea, la interacción interpersonal, experimentación ensayo y error o incluso el formal. El aprendizaje informal puede ser alentado deliberadamente por una organización o tomar lugar en un ambiente no muy propicio. Esto de no muy propicio genera interrogantes puesto que los aprendizajes son relativos al contexto. Muchos sitios pueden ser propicios. El aprendizaje incidental casi siempre tiene lugar aunque las personas no sean conscientes de ello.

En las ludotecas – y podremos ampliarlo para el recreo escolar- hay espacio para la motivación intrínseca, clave en el aprendizaje (Paradise, 2005) y son contexto para el aprendizaje concediendo iniciativa y protagonismo a niños y niñas, los cuales buscan los materiales, tiempos, modos y con quiénes jugar (Rosales, 2009). El recreo contiene ese espacio para estar con los otros, aprender de ellos y corregularse.

El aprendizaje surge como actividad privada y como actividad mediada por procesos sociales, culturales, de colaboración y transacciones (Rogoff, 1998); es decir, por la intervención conjunta. Bajo esta asunción tenemos por supuesto que los objetos lúdicos sirven de medios de manipulación conjunta para aprender, y al mismo tiempo para crear situaciones lúdicas o de daño. Niñas y niños, aprenden con el otro y del otro, a través de compartir intereses y valerse de herramientas como su experiencia previa, o la que están teniendo en ese momento. Esos aprendizajes incluyen no solo los tradicionalmente vistos como positivos pues en esas interacciones hay continuos conflictos y situaciones de daño.

Hay investigaciones enfocadas en el estudio de lo que se aprende afuera de la escuela en actividades productivas agrícolas y lo que aprenden en los juegos (Padawer y Enriz, 2009), encontrándose variedad de aprendizajes en esos escenarios.

Para Barbara Rogoff hay tres planos de actividad sociocultural en que los niños y niñas participan y por los cuales se lleva a cabo el aprendizaje: participación guiada, apropiación participativa y aprendizaje. La participación guiada “se refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa” (Rogoff, 1997, p.113), y la apropiación participativa “se refiere al modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas... es el proceso personal por el cual, a través del compromiso con una actividad en un momento dado, los individuos cambian y manejan una situación ulterior de la forma aprendida en su participación en la situación previa. Se trata de un proceso de conversión más que de adquisición...” (Rogoff, 1997, p. 113).

La participación de adultos y de pares es reconocida como dos marcos para el desarrollo (Grannott, 1993; Linaza, 2006, Rogoff, 1994). Asumimos las ventajas para el desarrollo que supone la interacción en los sistemas simétricos y asimétricos (Linaza, 2006). La comprensión del otro y de sí mismo ha sido una preocupación constante en filosofía y psicología. Es un afán por comprender la existencia como coexistencia, o si se quiere, las múltiples existencias individuales como correlatorias entre sí. Es tan amplia la investigación en esos campos que nos atrevemos a decir que es, si no el principal, uno de los objetos de estudio fundacionales sobre el que se encarnan las ciencias sociales y humanas. Entre los asuntos de esa comprensión ha llamado la atención la interacción social donde se pone en juego el sí mismo con el otro. Por interacción entendemos el proceso de participación de al menos dos individuos en la cual existen intercambios (comunicativos, afectivos, físicos) en un espacio común.

1.1. Daño

1.1.1. Daño y ‘bullying’

La interacción social es un logro filogenético relevante para la supervivencia física y cultural del humano. Capacidades y habilidades mentales y comportamentales que se encuentran solo en potencia en los humanos adquieren su presencia real solo a través de procesos de interacción. Ese proceso contribuye a crear desarrollo individual y social y su relevancia para la vida y el bienestar es innegable. Si bien las interacciones sociales son esenciales para el desarrollo humano, no todas representan las mismas funciones y producen el mismo desarrollo.

Existen formas de interacción, prosociales, que son consideradas en cierto sentido éticas pues tienen la consideración de que ‘yo’ y el ‘otro’ tenemos derechos fundamentales encomiables, los cuales están basados en la empatía, el altruismo y el compartir. Otro tipo de interacciones va en sentido contrario, niegan o lastiman los sistemas de convivencia de múltiples formas, dañando, transgrediendo derechos o límites y reglas convenidos, en cuya base se encuentra el ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza física, psicológica, económica, política u otras.

La variable daño es usada por varios teóricos morales como relevante para la comprensión del desarrollo moral (Turiel, 1984, 1998), y hay interés por los estudios morales sobre el daño (Arbarbanell, y Hauser, 2010; Souza, Holbrook y Piazza, 2009). Souza, Holbrook y Piazza (2009), se plantearon las preguntas: “¿cuáles son los componentes del concepto de transgresión moral que involucra una persona sometida al daño?, ¿son las acciones de daño siempre entendidas como transgresiones?, ¿son esas acciones siempre entendidas como transgresiones morales?” (p.80).

El fenómeno de violencia, como categoría de daño y como fenómeno, es evidente y rastreable a lo largo de la historia humana. El último tercio del siglo veinte y lo que va del veintiuno hay un interés académico por investigar un tipo de agresiones sucedidas en el entorno escolar (Olweus, 2001; Ortega, 2010; Smith, 2000), la institución social creada para fomentar la convivencia y la formación de ciudadanos. Ese fenómeno de violencia entre pares fue re-etiquetado como ‘bullying’ cuando es cara a cara y ‘ciberbullying’ cuando es a través de medios de información y comunicación digital (Calmaestra, 2011; Cowie y Jennifer, 2008; Menesini *et al.* 2012; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008; Smith, Steffgen y Sittichai, 2013), y que puede estar presente en muchos centros escolares, supuso en términos de investigación el acondicionamiento y creación de estrategias metodológicas con cierto sentido epidemiológico y tendientes a ver la etiología, orquestando así estrategias para evaluarle

y para intervenir. Nosotros usaremos en esta tesis ese anglicismo ‘bullying’ para referirnos a ese fenómeno.

El bullying es un asunto serio aunque se considere en ocasiones erróneamente como normativo de la infancia y adolescencia; y es un problema que afecta no solo el estado actual, sino en el futuro (Elinoff, Chafouleas y Sassu, 2004; Olweus, 2001). Otro aspecto a resaltar es que con el bullying nadie gana, pues también los perpetradores tienen problemas emocionales en el futuro, no solo las víctimas. De acuerdo a las investigaciones que citan Elinoff *et al.* 2004, las víctimas tienden a tener menor rendimiento académico, baja autoestima, deserción escolar, mayor probabilidad de cometer crímenes, ser esposos o padres abusivos.

Desde un modelo ecológico esto tiene sentido. Si las formas que se aprendieron a relacionar están basadas en una exposición continua a la violencia, tenderá a usarse esos modelos interiorizados para actuar. O dicho de otra manera, si su funcionamiento existencial está basado en intercambios denominados agresivos, estos tenderán a repetirse cíclicamente, pues son sus formas de estar en el mundo.

Ortega (2014; 2002) ha argumentado la hipótesis de la coexistencia tensa entre los sistemas de convivencia y otros tipos basados en interacciones agresivas cuya intencionalidad está puesta en el dañar. Las situaciones conflictivas forman parte de la interacción y el proceso de socialización y de las relaciones entre pares (Ortega, 2002; Turiel, 2000) dependerá de las habilidades y capacidades para la negociación, la empatía y en general de habilidades, para sortear esos conflictos y evitar su prolongación de forma violenta.

La investigación sobre interacciones de maltrato entre pares y violencia en la escuela ha sido fructífera y diversa en los últimos 30 años, tanto conceptualmente como en metodologías para el estudio (Ortega, 2010b), traspasándose el estudio a otros ámbitos de relación: entre hermanos, en prisiones, en casas de cuidados y en el trabajo (Monks, Smith, Naylor, Berter, Ireland y Coyne, 2009). Los estudios se han enfocado en asuntos epidemiológicos e interpretativos acercándose desde diseños cuantitativos, tipificando el fenómeno y cualitativos, observando significados atribuidos (Smith, 2004).

Las categorías para descripción del fenómeno son un producto del análisis adulto. Conceptos como violencia escolar, conducta antisocial, agresión, maltrato, victimización, intimidación y acoso, están aún en discusión en cuanto a su definición (Griffin y Gross, 2004; Elinoff, Chafouleas y Sassu, 2004; Martins, 2005; Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003), cómo nombran los niños y niñas las interacciones agresivas cara a cara (Smith, Cowie, Olafsson y Liefhoghe, 2003) o usando medios digitales de comunicación (Calmaestra, 2011; Menesini *et al.* 2012; Menesini *et al.* 2013;

Smith, Steffgen y Sittichai, 2013). La mayoría de definiciones incluyen la agresión intencional directa o indirecta hacia otros. Las categorías que describen esas relaciones de daño, son incluidas en los términos de agresión o violencia.

El daño se ha estudiado a través de variables como violencia y agresión propia o ajena. Si caemos en cuenta las distintas tipologías se restringen a los medios disponibles para dañar. Puede ser un medio el cuerpo propio, el de otro u objetos con daños directos o indirectos hacia otro o hacia sí mismos. También pueden ser usados medios verbales o icónicos cuya intención es causar malestar en el otro.

Teóricamente se han investigado aspectos epidemiológicos, etiológicos, sus correlatos con otras variables psicosociales encaminados a la línea de enfermedad o psicopatía, como ansiedad, depresión, suicidio, rechazo, baja autoestima y otras (Hong y Espelage, 2012b). Y aspectos de significado o el entendimiento que se tiene del contexto o definición de términos asociados al fenómeno bullying (Monks y Smith, 2006; Vaillancourt, T., McDougall, Hymel, Krygsman, Miller, Stiver y Davis, 2008).

El daño podemos incluirlo como una categoría de orden moral siguiendo la línea definitoria de moralidad de Turiel (1998). Advertimos que no siempre el daño es percibido como tal por las personas. Recordemos los antepasados mayas en que el matar a las personas no era penalizado, sino representaba un acto de orgullo. O recientemente que se ha observado que las personas agresivas son consideradas como populares. Es decir, personas que tienen gran influencia y son percibidos positivamente por una comunidad de pares (Rose, Swenson y Waller, 2004). Es, si nos permiten la metáfora, una domesticación simbólica del daño. Por tanto, la percepción del daño no es tan uniforme o bien quizá no se esté valorando el daño en sí, sino aspectos colaterales, como en el caso de la sensación de prestigio, tómese como ejemplo los casos de Robin Hood, los bandoleros, los narcotraficantes, etcétera.

Por lo anterior la percepción del daño en humanos llamó nuestra atención. ¿Cómo se percibe el daño, y específicamente, qué daños son narrados y cómo son narrados por niñas y niños escolares? El daño provocado o reactivo pudiera entenderse de acuerdo a mecanismos de defensa del territorio, del espacio o de la seguridad, es decir, la filogénesis posiblemente dotó de estrategias que permiten la reacción agresiva ante la sensación real o potencial de una amenaza², y hay otras formas de dañar, otras agresiones, que Ortega y Monks (2005) han tenido a bien llamar *agresiones injustificadas*.

Como punto de partida general e inespecífico consideramos al daño como un conjunto de acciones valoradas, por personas concretas, sociocultural y

² La literatura al respecto es inmensa, véanse por ejemplo los clásicos trabajos de J. D. Carthy y F. J. Ebling, en *Historia natural de la agresión*. O el interesante ensayo de K. Lorenz, *Sobre la agresión: el pretendido mal*.

contextualmente como indeseables, que alteran el bienestar, que pueden tener su origen de manera intencional o accidental y que puede afectar a uno o varios.

El bullying es un asunto que involucra la moral (Brighi y Genta, 2010; Gini, 2006), el cual implica un tipo de relación interpersonal entre pares marcada como una agresión intencional, repetida y que involucra un desequilibrio de poder de uno o uno sobre otro u otros (Carney y Merrell, 2001; Olweus, 2001; Ortega, 2010; Romera, Del Rey y Ortega, 2011; Smith, 2000). Y Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega (2009), reiteran el uso común del término entre los académicos al referirse como “Existe un amplio consenso de que el bullying se puede definir como una forma de agresión que se produce cuando un individuo o grupo intimida, excluye, acosa o maltrata, a otro u otros, directamente (física o verbalmente) o indirectamente (amenazas, insultos, aislamiento, destrucción o robo de pertenencias, etc.)” (p. 197).

El bullying supone el uso del poder sobre otros para inhibir las conductas que desean hacer u obligar aquéllas que no desean hacer, posicionándose superior a otros (Véanse para una discusión al respecto: Carney y Merrell, 2001; y Smokowski y Kopasz, 2005).

A pesar del amplio número de estudios, continúan siendo necesarias investigaciones que describan y creen escenarios para intervención sobre el bullying y el daño. Para el caso concreto de México, en el año 2014 la OCDE comenta que presenta los índices más elevados de bullying entre los países que integran tal organismo.

En un estudio realizado por Lee, Buckthorpe, Craighead y McCormack (2008), aplicaron un cuestionario con la intención de que niños y niñas expresaran opiniones respecto a la participación adulta en la seguridad en la escuela y cómo se sienten. Véanse los siguientes ítems (de 23): 1) Yo sé que mi maestro y otros adultos en la escuela están contentos de verme y estarán contentos si yo vengo a la escuela todos los días, 5) Nosotros tenemos reglas en la escuela acerca de tratar a cada quien con respeto y no maltratar a los otros, 11) Los premios y castigos en la escuela son justos para todos, 14) Cada uno se siente bienvenido y todos queremos aprender juntos en esta escuela y 20) Pienso que le agrado a mi profesor (Lee *et al.*, 2008, p. 174).

La dirección de las preguntas va al sentir del niño y niña respecto a su situación en la escuela y a la participación de los adultos en su inclusión, y en qué medida niñas y niños hacen prácticas inclusivas y respetuosas, pero son los adultos los que proponen esos contextos y tópicos de análisis.

Para la prevalencia del bullying en la escuela, Lee *et al.* 2008 (p. 175), usaron 8 ítems —y que en general son usuales en estudios de este tipo—: 1) ¿Has sido maltratado en las últimas dos semanas?, 2), ¿has visto que alguien maltrate a otro?, 3) ¿qué tipo de

maltrato pasa?, 4), ¿dónde sucede?, 5) ¿quién ha sido maltratado?, 6) ¿por qué piensas tú que pasa?, 7) ¿qué cosa debería hacer la escuela para frenar el maltrato?, 8) ¿algunos otros comentarios? Las preguntas están dirigidas a la víctima y al espectador y no para el victimario. Las preguntas dan información sobre frecuencias, tipos, lugares, posibles explicaciones desde los participantes de por qué sucede y cómo podría contenerse.

Benítez y Justicia (2006, p. 153), comentan que el estudio del bullying después de los trabajos de Olweus se ha centrado en definición, atención a la incidencia, descripción de los agentes implicados, análisis de los factores causales y análisis de los efectos que tiene en las víctimas, y últimamente, estudios sobre el diseño, desarrollo y evaluación de programas antibullying.

Del Rey y Ortega (2008) aducen siete variables imbricadas en la decisión del papel que juega el alumno o alumna dentro del bullying: víctima verbal, física, social y psicológica de compañeros y agresor verbal, físico y social de compañeros (p. 43).

Pepler, Craig y Roberts (1998), citan estudios que soportan la consistencia de las conductas agresivas desde la infancia hasta la adultez y cómo persisten apoyadas por el propio estilo del agresor y las reacciones que provocan esas conductas y que las reciben de los otros. Takizawa, Maughan y Arseneault (2004), con un estudio con británicos parece soportar la consistencia de problemáticas en la adultez de víctimas en la niñez, en cohortes de 23 y 50 años de edad, que habían sido victimizados entre los siete y once años de edad.

Mora-Merchán y Ortega (2007), tienen la hipótesis de que "cuando un esquema de abuso, dominio-sumisión o violencia se hace presente en las interacciones que se establecen entre los adolescentes y jóvenes [lo trasladamos hacia niños y niñas], éstas terminan exportándose a los otros espacios o relaciones donde los alumnos participan" (p.7). Luego, Ortega y Mora-Merchán (2008) dicen:

Consideramos que el esquema dominio-sumisión, en lo que tiene de núcleo oscuro de características atribuidas a la víctima por el agresor (debilidad, escasa competencia social, responsabilidad en sus propias debilidades, entre otras) y por características atribuidas al agresor por su víctima (prepotencia, amplias habilidades sociales, poder e invulnerabilidad, entre otras) permite el mantenimiento de un cierto malentendido sobre la vulnerabilidad de la víctima y la impunidad del agresor que permite, entre otras razones y condiciones externas, el mantenimiento del fenómeno del abuso" (p. 519).

Lo que hace suponer que el daño puede extenderse más allá de la escuela. Con el ciberbullying, es decir, el daño insistente a través de usos electrónicos, esta transposición de lugares donde se daña y donde se recibe el daño, quien daña y la

distribución del daño adquiere nuevas dimensiones (Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattaner, 2014; Menesini *et al.* 2013; Smith, Steffgen y Sittichai, 2013).

Las interacciones sociales basadas en el daño afectan a los implicados, a sus familias, al ambiente escolar (Smokovski y Kopasz, 2005), y podría decir, que de un modo más abstracto, al ideal social de convivencia.

Para otros contextos educativos, por ejemplo en Brasil, se han dado a la tarea de investigar respecto al bullying: los mecanismos utilizados por los niños y niñas y familias para prevenirlo, observar estrategias utilizadas por las escuelas para la contención o prevención, realizar perfiles y tipificación para cada uno de los implicados directos e indirectos, victimario, víctima y testigo; e identificar las consecuencias en los implicados (Krieger y Mendes, 2009, p. 251). Citamos este estudio porque nos sirve de ejemplo para ilustrar los elementos comúnmente integrados al corpus de los estudios sobre bullying: etiología, significado, prevalencia, correlaciones con otros procesos. Dake, Price y Telljohann (2003) sugieren además:

Evaluar el problema, planear días de conferencias en la escuela, proveer una mejor supervisión en el recreo, formar un grupo coordinado para prevención, alentar las reuniones entre profesores y padres de familia, establecer reglas en el salón de clases contra el bullying, sostener reuniones en el salón de clases, solicitar tareas con los victimarios y las víctimas, programar tareas con los padres y madres de los estudiantes involucrados (p. 173).

Curiosamente esa recomendación se centra en la atención directa del fenómeno por los adultos. No incluye el uso del juego u otras estrategias centradas en niñas y niños para promoción de convivencia. Para Luciano, Marín y Yuli (2008, p. 29), para los adultos pasa inadvertido este tipo de fenómeno y es invisible, pues se presenta en lugares donde no tienen acceso. En la investigación de Krieger y Mendes (2009, p. 254), encuentran que más de 50 % de los profesores no tenían conocimiento de la situación de violencia que vivían sus estudiantes. Matsunaga (2009), relata cómo existen discrepancias entre lo que los niños y niñas reportan acerca de haber sido víctimas de maltrato y lo que los padres y madres saben de ello.

Estamos de acuerdo con Smith, Ananadiou y Cowie (2003), en que las escuelas tienen un imperativo moral de atender los asuntos que atentan el bienestar. Una forma de intervenir para prevenirlos o erradicarlos es la participación de los pares, lo que tendría que tomarse en cuenta como una política interna dentro de la escuela (Ver O'Connell, Pepler y Craig, 1999). Hay programas que han tratado de estimular conductas resilientes y generar ambientes seguros y conductas positivas, que han tenido buenos resultados en sus intervenciones antibullying (*Cfr.* Beightol, Jeverson,

Gray, Carter y Gass, 2009; Del Rey y Ortega, 2001a, 2001b; Del Rey, Ortega y Fera, 2009; Ortega y Lera, 2000).

Por otra parte, como mencionan Del Rey y Ortega (2008), los estudios en países en vías de desarrollo son escasos, siendo la hipótesis de las autoras de que se generan más situaciones de violencia que en los países desarrollados; lo anterior lo soportan entre otros en un estudio en Nicaragua, donde encontraron que se presenta en 35 % de los participantes. Y el entorno violento –como el país de México, azotado y azorado por el narcotráfico y otras formas de crimen organizado- también facilita la persistencia del fenómeno, pues la escuela es parte articulada de la sociedad.

No obstante, al soporte y creciente conocimiento que se tiene respecto al bullying, nuestra investigación estuvo enfocada en conocer la percepción y descripción del daño, entre ellas las situaciones de bullying de niñas y niños en narraciones sin preguntarles directamente (*Vid infra* capítulo 2).

Parte de la importancia de estudiar el bullying, es que representa un problema de salud pública y está asociado a diferentes problemáticas: bajo rendimiento académico, depresión, ansiedad, inadaptación escolar, etcétera. Pero no solo eso, genera interacciones nocivas, diametralmente opuestas a la convivencia.

1.1.2. Taxonomía de daños entre pares

Nuestro acercamiento fue cualitativo y pretendía la construcción de categorías y de conceptos desde los datos, pero no podíamos ignorar la abundante información proveída por la investigación en el área de agresiones entre pares.

Para el estudio del maltrato entre pares los investigadores se han preguntado aspectos epidemiológicos, roles y participación en la interacción, significado de esas interacciones, consecuencias y causas (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003). A los investigadores interesan aspectos etiológicos y de significado (Ortega, 2010).

La genealogía de cómo el fenómeno aparece culturalmente y en contextos escolares específicamente sigue siendo irresuelta. Así, se analiza cómo surge el fenómeno, cómo se manifiesta explícita e implícitamente, las consecuencias que trae consigo y los usos en la interacción, y los factores protectores y de riesgo. Dentro de algunos hallazgos en investigación se ha encontrado que un ambiente de seguridad y confianza en los niños y niñas, de comunicación constante y abierta hacia los otros, puede ayudar a protegerlos de los malos tratos, dándoles estrategias para afrontarlo y a desarrollar conductas prosociales de entendimiento del otro.

La existencia de al menos dos roles básicos, perpetrador-víctima, la intencionalidad de dañar a otro, la ejecución de ese daño, la persistencia y la situación desproporcionada de poder entre perpetrador y víctima son elementos básicos de la

definición de maltrato entre pares (Monks, Ortega y Torrado, 2002; Smith y Brain, 2000). Quien daña tiene disposición entera para hacerlo bajo el supuesto de que puede y tiene los medios. Hay una intención de dañar al otro, interrumpir y amenazar el espacio común de convivencia. Es una disrupción, un elemento que rompe la continuidad de respeto con un marcado interés por dañar.

Creamos un cuadro resumen de algunas categorías de daño más usuales en la literatura sobre bullying y agregamos acciones asociadas a dichas categorías (*Figura 1*).

Categoría	Subcategoría	Acciones
Daño hacia otros	Agresión física	Pegar con las manos, Dar una patada, Empujar, Pelearse físicamente, Morder, Jalar el pelo [Tirar el cabello], Rasguñar [Arañar], Pellizcar, Picar con alguna cosa [Pinchar con alguna cosa], Aventar objetos [Lanzar objetos], Coscorrón, Dar un zape [Dar una colleja], Escupir, Tirar los alimentos o juguetes que otro niño que los comparte, Tirar los objetos de otros (juguetes, alimentos)
	Agresión verbal	Pelearse verbalmente, Insultar verbalmente, Insultar con gestos, Poner apodos que ofenden [Poner mote que ofenden], Burlarse de alguien [Reírse de alguien], Hacer bromas con el fin de hacer sentir mal o provocar daño, Obligar a que alguien haga algo que no quiere
	Exclusión social	No juntar; Rechazar, No compartir (pudiendo hacerlo), Acercarse a alguien sin ser invitado y sin tolerarse la presencia.
	Agresión verbal indirecta	Inventar un chisme [Inventar rumores], Romper una promesa, Culpar a otro, Hacer trampa
	Amenazar	Amedrentar, atemorizar, aterrorizar
	Daño a la propiedad	Robar, Esconder o quitar pertenencias personales; Descomponer, rayar o cortar las cosas de los demás con el fin de hacerlos sentir mal
Daño hacia sí mismo	Autoagresiones	Cortarse adrede [intencionalmente]

Figura 1. Tipología de conductas de daño

Fuente: Plascencia et al., (2012); Hernández y Plascencia (2012), producto de la investigación que aquí abordamos

Puede ser cuestionado que presentemos un formato de este tipo, taxonomía, en un acercamiento cualitativo. Empero, pensamos que esta síntesis recoge gran parte de los modos de aproximación al daño. Son las formas más comunes para ver el tipo de daño bullying y si hay asociación con otros fenómenos.

La investigación empírica ha identificado algunos papeles que se juegan en la interacción de maltrato, como el perpetrador, la víctima, el observador, el colaborador del perpetrador y quien se mantiene al margen de la situación de maltrato (Salmivalli, 1999; Salmivalli, 2010; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996). Es decir, cómo se participa en el proceso y la función que se tiene.

1.1.3. Técnicas de investigación del daño

Al hacer revisión de técnicas disponibles (Ortega 2010, Hong y Espelage, 2012), advertimos que para su estudio los investigadores se han abocado a técnicas con dirección de indagación fundamentalmente adulta. El adulto formula preguntas para conocer el fenómeno en aspectos epidemiológicos, etiológicos y de significación. Los niños y niñas participan como interlocutores de esas intenciones a través de la pregunta adulta y no desde la que se generarían a partir de su visión del fenómeno. Ambas aproximaciones son de utilidad pues nos permiten conocer aristas del fenómeno.

Revisando el escenario internacional para la investigación de conductas de daño y conductas prosociales se observa que hay una diversidad de métodos y técnicas que se emplean para estudios de sucesos: técnicas sociométricas, cuestionarios, observaciones, nominaciones hacia otros o hacia sí mismos, entrevistas individuales o grupales, narración de historias, análisis visuales de imágenes estáticas o en movimiento³ (Jennifer, 2007; Ortega 2010, Smith, 2013; Hong y Espelage, 2012).

Una vez tipificadas las conductas de bullying se han investigado la frecuencia, los efectos inmediatos y a largo plazo, la aparición de tipos de agresiones por edad y sexo, la función del entorno físico y social para la contención o facilitación de la presencia de esas conductas, efectos o correlaciones de las conductas agresivas con otros aspectos psicológicos como la depresión, suicidio, ansiedad, autoestima y otras.

No obstante a la diversidad de métodos se observa que la pregunta sobre el fenómeno y la descripción misma antecede a la investigación, es decir, ya está definido lo que es el daño y se busca en niños y niñas.

En los grupos focales, por ejemplo, si bien se obtiene visión sobre un tema de los participantes, las preguntas son elaboradas por el adulto desde su comprensión del

³ Ver, por ejemplo: O'More (s.f.) en:

http://www.comune.torino.it/novasres/_private/researchmethod.PDF

fenómeno y desde los tópicos que le son relevantes, aunque haya flexibilidad para la inclusión de tópicos. En un estudio llevado a cabo por Queensland School Alliance Against Violence (2010), sustentaron sus preguntas en tres elementos: a) naturaleza del maltrato entre pares, qué es y cómo ocurre; b) procedimientos, qué acciones se deberían tomar cuando eso ocurre; y c) desarrollo de una política escolar anti-maltrato escolar. Estos elementos son relevantes teóricamente pues centran la atención en cómo describen el fenómeno los niños y niñas y qué estrategias de afrontamiento personal y escolar proponen. Sin embargo, los adultos seleccionaron esos tópicos y concedieron la focalización a eso.

Nosotros nos aproximamos a través de que niñas y niños nos contaran su propio contexto de actividad. Empero, con ello corríamos peligro, en términos de objetivos de investigación dirigida, de que los narradores y las narradoras contasen actividades que nada pudieran decirnos del juego y del daño. Pero por otra parte esa potencial amenaza podría asumirse como parte de la aproximación que intentábamos: que niños y niñas se cuenten, que hablen de sus entornos con los recursos socioculturales y de literacidad que poseen.

Hay acercamientos cualitativos que investigan la representación de las experiencias del maltrato, mediante el uso de dibujos, narraciones y preguntas abiertas. Bosacki, Marini y Dane (2006) llevaron a cabo un estudio en que solicitaban a los niños y niñas que dibujaran una situación de maltrato escolar, luego, que narraran una historia y después se les hacían preguntas abiertas relacionadas con lo dibujado. Aún se pregunte por el significado de acciones, por ejemplo, la causalidad (*Cfr.* Thornberg, 2010), el daño o beneficio moral o emocional en los implicados en la interacción; la dirección está montada sobre una preocupación adulta.

Creemos que los niños y niñas pueden marcar directrices de lo que les interesa y significa ese fenómeno.

1.1.4. Nuestra forma de estudiar el daño: desde la narración de la actividad propia

La descripción de acciones de daño es necesaria: cómo son, cómo se originan y terminan acciones e interacciones, momentos en que se presentan, el soporte o facilitación para que aparezcan, permanezcan o se erradiquen por parte de los involucrados. Hay diversidad de formas para investigar los daños y su percepción. Nosotros nos centraremos en el daño desde la narración personal o autorreferencia.

La actividad lúdica ocupa gran tiempo de niñas y niños y tenemos la suposición de que el daño es una antítesis del juego en términos teleológicos y deónticos, por lo que una parte central de nuestra investigación es rastrear empíricamente, usando la

narración, tal suposición. Teleológicos en el sentido de que al juego busca integración y participación en quienes están inmersos, y el daño, por el contrario, busca la separación de algún medio, fin o actores de la actividad. Y deónticos porque en el dañar hay algún elemento produce desintegración y disociación, es decir, algunos objetivos son comunes para los implicados y otros solo lo son para alguna parte, contrario a la actividad lúdica, que es integrativa.

Dado que el proceso del maltrato entre pares y la convivencia son procesos sociales que están enmarcados en la cultura escolar y comunitaria (Hamarus y Kaikkonen, 2008), el aprendizaje sucede en ambientes culturales concretos que son esenciales de ese proceso (Rogoff, 2004; 1995); por tanto, las narraciones creímos que se relacionarían con esos contextos comunitarios. Y por ser narraciones personales necesariamente son ancladas en el propio contexto cultural.

El reconocimiento de la participación activa y legítima de niñas y niños en los procesos de investigación en que están involucrados ha ido soportándose por investigaciones empíricas y reflexiones filosóficas (García, 2011), y se promueve cada vez más la utilización de técnicas de investigación que consideren su punto de vista respecto al ambiente que viven en la escuela⁴. Esto es muy visible en la metodología de filosofía para niños (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1980), aunque desde nuestro punto de vista muy centrado en el razonamiento lógico y no tanto en el pensamiento narrativo, incluso parte de sus objetivos es el ‘buen pensar’. Otro ejemplo es el que presenta Ghaziani (2010), quien adopta esa perspectiva para hacer diseños arquitectónicos de espacios escolares basados en las descripciones que niñas y niños recomendaran. Los estudios sobre geografías de la infancia son también ilustrativos de investigación centrada en niña y niño (Barker y Weller, 2003; Hohti y Karlsson, 2014; Holloway, 2014; Holloway y Valentine, 2000; Matthews y Limb, 1999; Trelly y Van Hoven, 2010; Yarwood y Tyrrell, 2012).

Estudiamos las situaciones de daño que son narradas por niñas y niños escolares. Nuestra propuesta es para sumarnos al esfuerzo previo que en la investigación sobre esos fenómenos se ha hecho con técnicas observacionales, de pregunta unidireccional (cuestionarios, grupos focales, etcétera) y de nominación.

Por ello, teníamos como antesala aunque no de manera definitiva, algunas tipologías y definiciones que se han dado al fenómeno denominado bullying, nos interesó más la presencia de otro tipo de daños e intentar comprenderlos desde el contexto narrativo.

⁴ Esto lo discutimos en un congreso en enero de 2012 en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, con la ponencia: *Ver solo y ver con otro: tres escenarios de indagación sobre interacciones sociales en el recreo escolar usando imágenes en tablet*. XVI Conferencia Taller Internacional de Filosofía para niños, ‘Desarrollo de una identidad ética en un mundo globalizado’.

El daño, dicho sea de paso, no se restringió y no es sinónimo de agresión. Hay daños que no necesariamente son producidos o están relacionados con una agresión. Por ejemplo, si me golpeo accidentalmente con una silla, me he dañado pero no es una situación agresiva. Por tanto, la agresión se incluye en el término daño pero, se incluyen otros (*Vid infra* apartado 4.2.5.).

Adicionalmente, algunos que comúnmente se han clasificado como daños, como la ‘exclusión social’, tampoco son vistos siempre como daños; e incluso algunas niñas y niños argumentan la legalidad de la exclusión (*Cfr.* apartado 5.5).

1.1.5. Daño, convivencia y juego

La conducta agresiva o daños de ese tipo son considerados como un problema para la interacción de convivencia, y tiene efectos negativos sobre otras esferas del desarrollo (Grumm, Hein y Fingerle, 2011), como la autoestima y la motivación. Cuando se investiga sobre el maltrato entre pares la investigación se centra en conductas agresivas, en escenarios y actores implicados. Son menos frecuentes las investigaciones que incluyen el estudio simultáneo de conductas prosociales. Un ejemplo de la inclusión son los cuestionarios desarrollados por Rosario Ortega, Rosario del Rey y Joaquín Antonio Mora-Merchán (2008) sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar. Consideramos por tanto, no solo centrarse en el daño *per se*, sino, en sentido ecológico, en su ocurrencia según el marco de la narración.

Idealmente y desde una perspectiva occidental se considera a la escuela como un bien público que ofrece espacio para crecer y desarrollarse socialmente (Perspectivas que recogen eso son organismos internacionales como UNESCO, ONU, OEI, las propias leyes de educación de México y España y sus constituciones políticas). Generalmente los investigadores sobre el fenómeno admiten la importancia de prevenir el fenómeno en la escuela o facilitar espacios para la convivencia (Mayer, 1995; Ortega, 2010a).

La convivencia –y actualmente la ciberconvivencia (Ortega, Casas y Del Rey, 2014) –, se ha propuesto como un modelo de interacción que permite el desarrollo y que potencia los derechos humanos⁵. Para el logro de la convivencia se ha pensado en modelos que promocionen y estimulen la inclusión, la empatía cognitiva y emocional y la autoestima. Algunos modelos intentan recuperar la consideración del sujeto en el contexto, con otros sujetos, una coexistencia; y supone una coordinación de los

⁵ Aunque no ampliaremos este aspecto vale la pena hacer una revisión crítica de si los derechos humanos universales recogen el respecto de la ‘localidad’. Y no solo eso, sino que si la categoría derechos humanos define un tipo de interacción deseable –por un grupo– o es una interacción cotidiana en sí misma.

propios deseos y de las conductas con las del otro en el espacio público. De hecho, algunos proponen que la presencia de la convivencia y su promoción puede disminuir el maltrato y la violencia (Del Rey y Ortega, 2007; Ortega y Sánchez, 2004).

Algunas sociedades denominadas democráticas interpelan por una sociedad justa y que garantice la convivencia, y observan en la violencia y en cualquier tipo de interacción de daño una contrapropuesta que constriñe las intenciones educativas de crear sujetos éticos, pues hay un desequilibrio de poder y un abuso. Se ha visto cómo los investigadores sumados a la preocupación de madres y padres, de docentes y de autoridades políticas y educativas, han estudiado un campo que ha dado fructíferos resultados. A pesar del grueso espectro de estudios, hay carencia de aquellos centrados en lo que sucede cuando niñas y niños narran su situación de escuela. Específicamente cómo se encuentra el sujeto narrador en sus narraciones sobre su actividad y qué narra respecto a las acciones de daño y respecto al juego.

Rogoff (1995), respecto a la investigación de la actividad humana, comenta “es incompleto centrarse solo en la relación del desarrollo individual y la interacción social sin preocuparse por la actividad cultural en la cual las acciones personales e interpersonales toman lugar. Y es incompleto asumir que el desarrollo ocurre en un plano y no en otros (ej. que los niños y niñas desarrollen pero que sus compañeros o sus comunidades culturales no lo hagan) y que la influencia puede ser adscrita en una dirección u otra o que las contribuciones relativas pueden ser contadas (ej. del padre al niño, del niño al padre, de la cultura a lo individual”. Creemos que la narración que los niños y niñas crean puede informarnos sobre marcos de referencia culturales, de interacción y personales. Y que el escenario de indagación refiere diferente esos marcos.

Curiosamente varios investigadores que han estudiado fenómenos de un tipo de daño, como el de bullying, iniciaron con investigaciones sobre el juego (*Cfr.* Peter Smith; Rosario Ortega). Quizá porque ambos fenómenos están presentes o son susceptibles de aparecer en las interacciones entre iguales. En el caso de Rosario Ortega, en una reciente reflexión sobre su recorrido de vida académica comenta ese tránsito “El trabajo sobre la bondad evolutiva que tienen las relaciones interpersonales, siempre presentes en los juegos infantiles, me llevó a explorar, más tarde, la cara oscura de las propias relaciones interpersonales entre iguales: la violencia entre los compañeros escolares” (Ortega, 2014, p. 5). Por ello también, es común usar como medio el juego para lograr relaciones interpersonales no dañinas (Romera, Ortega y Monks, 2008).

En esa tónica de interés por conocer esa dualidad tan presente en las interacciones nos condujo a investigar la presencia de situaciones lúdicas y situaciones

de daño en escritos personales de niñas y niños de entre seis y trece años de edad. Es decir, acciones e interacciones autorreferidas: narración sobre la actividad propia.

Algunos problemas que advienen al analizar situaciones de daño es cuando no es considerado como tal por los participantes. O bien, cuando hay matices u otras formas percibidas como dañinas que escapan a las taxonomías comunes. Por ejemplo, hay acciones como ‘decir apodos’, que en sí mismas no son agrupables en una categoría como desagradable o agradable pues necesitamos del contexto de interpretabilidad para saber si esa situación representa o no un daño. Eso fue en parte uno de los impulsores por el estudio del juego y el daño, hacer una aproximación desde los propios participantes, aproximación que además, contenía limitantes por su complejidad inherente: narrar por escrito cuando están precisamente en el proceso de lectoescritura, narrar sobre la actividad propia, hacer autovaloraciones, memoria autobiográfica y escritura en un solo momento. Pero, a la vez que son limitantes fueron objetos de estudio.

1.2. Juego

1.2.1. Juego y desarrollo

Este apartado apresa comentarios críticos sobre el juego y esboza nuestra concepción general de que el juego es un sistema deontológico, es decir, al jugar un juego lo hacemos bajo requerimientos que obligan, prohíben o permiten esa acción: es acción, norma la acción y la acción lo norma. Exponemos supuestos teóricos que han articulado la confección de cualidades atribuidas al concepto de juego y jugar, es decir, su ontología.

Presentamos comentarios respecto al recreo escolar y su papel en la escuela y cómo su configuración como espacio de interrupción, de diversión y descanso afectan la actividad de niñas y niños. Presentamos críticas que generan preguntas y ayudan a reposicionar la reflexión sobre la función social e individual del juego. Haciendo una revisión de cualidades que se atribuyen al juego las presentamos anotando lo que es y como ese ser exige un deber ser. Esta lista no agota la polisemia del concepto, pero agrupa la mayoría de cualidades occidentales, varias de ellas en franca incompatibilidad unas con otras.

Varios trabajos se han centrado en cómo el juego participa en el desarrollo infantil y las funciones que tiene (Göncü, Tuermer, Jain y Johnson, 1999; Hughes, 1999; Pellegrini y Smith, 1998; Pellegrini, Dupuis y Smith, 2007; Vygotsky, 1933), su importancia en las áreas física, social, cognitiva y afectiva (McArdle, 2001) y su papel dentro de la cultura y en la regulación de las interacciones entre iguales (Garoz y Linaza,

2006). El jugar no solo tiene beneficios en el desarrollo posterior en la adultez, sino que presenta beneficios inmediatos para el desarrollo (Pellegrini y Smith, 1998). De acuerdo a Garoz y Linaza (2006), los juegos infantiles “constituyen un ejemplo paradigmático de regulaciones de relaciones entre iguales” (p. 34). De hecho, para Linaza (2010), en el caso del daño entre pares, como el ‘bullying’, el juego sirve para contener y evitar esas conductas.

El juego, un elemento clave en el desarrollo de niñas y niños, permite dialogicidad, confrontación, convergencias y divergencias en las formas de acción (pensamiento, sentimientos, operación física sobre objetos), aprendizaje con otros y experimentación de varios procesos sociales.

El juego es importante para el desarrollo temprano de los humanos (Pellegrini, Dupuis y Smith, 2007). Desde la neurociencia Frost (1998) establece puntos por los cuales el juego es importante y necesario: 1) todos las crías animales mamíferos sanos juegan, 2) el rango y complejidad del juego incrementa las conexiones interneuronales, 3) los primeros juegos equipan para habilidades que se necesitarán después en la vida, 4) es esencial para un desarrollo saludable y 5) su privación resulta en conductas aberrantes. El juego, de acuerdo a Löfdahl y Häggglund (2006), no siempre es un estado de diversión o de goce pues involucra otras formas de expresión que tienen que ver con la distribución desigual del poder o con la exclusión social.

Las grandes teorías que más han influido en nuestra comprensión sobre el desarrollo infantil (V. gr. Freud, Piaget, Vygotsky, Bruner) conceden un papel relevante al juego en dicho proceso. Y tiene sentido dado que su presencia en las infancias, al menos en mamíferos, es una constante. Algunos cambios que experimenta el comportamiento lúdico de los niños están relacionados con factores generales del crecimiento físico y psicológico, como la adquisición de habilidades físicas, estructuras cognitivas más complejas o la modificación de la regulación de sus interacciones sociales. Por constituir un área de la actividad infantil, el juego contribuye al desarrollo psicológico. Cuando comparamos las preferencias lúdicas de niños de diferentes edades podemos comprobar que éstas expresan diferencias relacionadas a otros factores del desarrollo: físico, intelectual y social.

Aunque se ha discutido la función del juego en el aprendizaje y en otros ámbitos del desarrollo, lo que sabemos de él es que produce protagonismo en sus acciones (Linaza, 2012; Linaza y Bruner, 2012), alteran las circunstancias transformando contenidos sociales y culturales; mediante el juego viven prospectivas y recogen y alteran experiencias que no son posibles en lo inmediato, quienes juegan pueden ser constructores, curar, asumir responsabilidades, alterar el orden, ser bandidos o policías, cocinar, viajar, en fin, crear.

El juego permite adelantar en la acción lo que llegaría después. Los humanos siguen jugando aún sean adultos y es una de las actividades que más dedicación supone a los niños y niñas en su tiempo libre (Linaza y Bruner, 2012). Para Ortega (2003, p. 111) “los juegos podrían ser considerados actividades espontáneas en las cuales los procesos simbólicos de mediación convergen a través de experiencias concretas con los objetos y los jugadores y la negociación de los significados socioculturales que el contenido del juego representan”.

Sobre los objetos lúdicos, particularmente sobre los juguetes, Linaza (2015; 2013) considera que son adecuados en función de la potencialidad para jugar. Respecto a este punto, enfocamos la investigación en lo que se podría hacer con objetos lúdicos. Lo lúdico es una situación que mantiene el interés, motivación y genera beneficios para quien está inmerso en esa situación. Decir que un objeto es lúdico *a priori* es posible pues se tienen conocimientos culturales y sociales de los usos de ese objeto. Pensemos en una pelota: su función social está asociada a jugar, vista en deportes como fútbol, voleibol, béisbol, tenis, baloncesto, golf y otros. Además, varios de los juguetes son esféricos. Pero de otros objetos e incluso la referencia a lo lúdico de los objetos anteriores puede ser participada por niñas y niños en narraciones.

La interacción entre iguales constituye un aspecto esencial del desarrollo infantil, complementario de las relaciones que el niño establece con los adultos familiares o cuidadores. En los últimos años la investigación ha dedicado una atención creciente a estas relaciones entre los iguales (Cfr. Granott, 1993). Aunque las distintas manifestaciones del juego infantil puedan caracterizarse como universales, presentes en las más diversas regiones geográficas (Roopnarine *et al.*, 1994) y con continuidad histórica sus formas específicas varían.

Esto trae esos debates en los que se acepta una universalidad de fenómenos pero delimitados contextualmente, como en el caso del ámbito moral y toda la propuesta de Haidt (2007). También es relevante en término de comunidades indígenas en que se considera que por sus procesos sociohistóricos, por sus prácticas e intercambios culturales, poseen formas de concebir y procesar eventos que tienen una particularidad, pero que pueden considerarse ampliamente como presentes en otros grupos humanos.

Linaza sostiene que el miedo a la desaparición de las subculturas infantiles y juveniles está en la base de las diversas recopilaciones e inventarios de juegos, realizadas por folkloristas y otros estudiosos del fenómeno (Cfr. Linaza y Maldonado, 1987; Ortega, 1992, 2002; López-Taboada, 2002). En general, estos conocimientos pasan de generaciones de niños a otras sin que los adultos tengamos conciencia de su existencia. Los propios adolescentes ignoran las actividades que practican sus compañeros

menores y, con frecuencia, están convencidos de que han desaparecido muchos juegos que ellos mismos practicaban.

Con los datos recabados por José Luis Linaza, durante varios años continuos en la Universidad Autónoma de Madrid con escolares madrileños, se refuta la supuesta desaparición de los denominados juegos tradicionales. La misma etiqueta de juego tradicional resulta curiosa, ¿cuáles juegos son tradicionales y cuáles no? Esto nos resulta curioso porque con la aparición de videojuegos, se prefiere la distinción entre juegos físicos y juegos virtuales, dejando la etiqueta de tradicionales en un segundo plano.

La universalidad del juego no quiere decir que sea inmune a las condiciones específicas que rodean al niño. Entre ellas tres factores pueden tener relevancia: disponibilidad de compañeros de juego, espacios para jugar, los objetos y los modelos de interacción humana disponibles y los que se presentan a través de los medios de comunicación, especialmente la televisión e internet, u otras propuestas de interacción desde los medios disponibles localmente.

El incremento en la población infantil de hijos de inmigrantes procedentes de culturas y lenguas diversas, en ocasiones, muy diferentes al castellano, plantea situaciones para la interacción de estos niños con sus iguales y para su participación en los juegos. Por otra parte, datos como el descenso de los índices de natalidad y la consiguiente disminución del número de hijos por familia podría ser un elemento significativo respecto a la disponibilidad de compañeros de juego, especialmente en los primeros años de la infancia. Por el contrario, la incorporación temprana a instituciones escolares permite espacios y compañeros de juegos en contextos diferentes a los del hogar. Así, la institución que solventa lo anterior es la escuela, que permite la agrupación masiva y multietaria. Y dentro de esa institución, el patio, durante el recreo, es el espacio destinado para el juego, su territorio.

Estos espacios de juego van incrementándose en función de la mayor autonomía concedida a los niños, sabiendo que el uso de los espacios para el juego, por ejemplo los naturales, tienen gran influencia en el desarrollo infantil, por ejemplo en el juego motor (Fjørtoft, 2004).

Desde una perspectiva teórica resulta de interés explorar la influencia que el entorno tiene en las manifestaciones concretas del juego infantil. A su vez, este conocimiento puede resultar de gran utilidad pedagógica para adaptar las tareas educativas a los intereses y motivaciones de los diferentes momentos del desarrollo. Y es importante identificar la disponibilidad de compañeros y espacios de juegos, los elementos que componen esta subcultura infantil y las posibles diferencias entre entornos rural y urbano. Por el momento aquí, con nuestra investigación, abonamos a la comprensión de esos espacios y configuraciones del jugar desde niñas y niños.

1.2.2. Jugar y juego: conceptos constantes e inestables

La ambigüedad y dificultad para definir de manera conceptual y operativa la actividad de jugar y el juego, no ha sido un impedimento, curiosamente, para usar y operar cotidiana y académicamente esas palabras. Y de hecho, niñas y niños desde muy temprana edad aprenden el uso y significado de esas palabras. El juego-jugar ha sido definido como actividad, sustantivo, y acción, verbo. Aunque hemos jugado y visto jugar definir causa dificultades, y la comprensión completa quizá no es posible tenerla debido a su complejidad y porque se plantean nuevas aristas del fenómeno, nuevas formas de abordarlo. Podremos aprender de la opinión de quienes han trabajado en la temática durante muchos años (Véanse los casos de Sutton-Smith, 2008 y de Wood, 2012). En ocasiones a las palabras juego-jugar se le concede un sentido directo y en ocasiones figurado (Elkonin, 1980, p. 12).

La investigación académica sobre el juego de acuerdo a Wood (2012) –y varios opinamos así– es vibrante, ecléctica y desafiante. Para Ortega (2003, pp. 101-102), es a la mitad del siglo XX cuando los dos modelos principales del pensamiento psicológico se desarrollaron. El modelo occidental basado en los valores de la individualidad, su autonomía y su iniciativa personal, surgido en una Europa destrozada, devastada por la guerra pero vencedora contra las ideas irracionales del fascismo. Y el modelo oriental, marcado por los valores sociopolíticos.

Wood (2012) comenta que estamos preocupados siempre sobre lo que el juego es o el juego hace, y propone que más que estar centrado en esas posiciones utilitaristas, pensemos en lo que el juego significa. Nosotros asumimos que el significado del juego es importante pero para comprender el significado tendremos que conocer su contexto de definición.

Smith y Vollstedt (1985) se planteaban reflexiones como las que aquí hemos comentado respecto a la definición. Ellos comentan:

“El problema de definir el juego no puede evadirse indefinidamente. Por ejemplo, si ciertos investigadores muestran que el juego es importante en el desarrollo o en educación, los practicantes necesitarían conocer sobre qué bases el juego ha sido o debería ser distinguido de otras conductas. La distinción de diferentes tipos de juego es también exacerbada por evadir problemas definicionales” (p. 1042).

Al revisar estudios con inquietudes similares a las que aquí se exponen nos encontramos que Smith y Vollstedt (1985), examinan los criterios que la gente usa para reconocer lo que es el juego.

Las definiciones sobre juego detallan rasgos que se han adoptado y su cuestionamiento y sometimiento a escrutinio crítico es escaso. Algunas ideas sobre el

juego han sido marginadas y se tienden a resaltar y privilegiar perspectivas convenientes y no las que tienen resultados negativos (Ailwood, 2003; Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith y Palmquist., 2013). Por ejemplo, se ha privilegiado el estudio del simbolismo en los juegos de aparentar, juegos de ficción, denostado el juego físico (Pellegrini y Smith, 1998). Está vigente lo que Smith (2010, citado en Power, 2010) llama *ethos* del juego: la concepción y aceptación de que el juego es esencial para el desarrollo y se exageran sus beneficios. Smith confía en que el juego tiene beneficios para el desarrollo pero no es la única vía para conseguirlo. Su concepto de equifinalidad, el cual es explicado como “la idea de que hay diferentes rutas para la misma meta o resultados de desarrollo” (p. 68, citado en Power, 2010, p. 263), abre un espacio para pensar el juego como un fenómeno que coocurre.

La actividad lúdica tiene funciones individuales y sociales (Vygotsky, 1966). Lozano-Alcobendas (1997) lo dice del siguiente modo “si la actividad lúdica no siguiera siendo funcional dentro de cualquier cultura su transmisión se hubiera interrumpido” (p. 90). Su persistencia onto y filogenética (Pellegrini, Dupuis y Smith, 2007) ratifican que debe tener una función en el desarrollo, creemos nosotros que en coocurrencia y agregando lo que comenta Ortega (2003) siguiendo ideas del enfoque sociocultural: “El juego es una fuente del desarrollo y crea áreas de desarrollo inmediato (Vygotsky, 1933, en Elkonin, 1980, p. 269)” (p. 109). Los juguetes, objetos que median el jugar, han mantenido consistencia como representaciones antrópicas: muñecas, casas, vehículos, instrumentos para el trabajo y para desarrollar habilidades (juegos de mesa, canicas), para el combate (armas), etcétera.

Thomas Henricks (2008) se pregunta qué tienen en común diferentes formas de juego: como hacer una broma, contar un chiste, jugar juegos de mesa, deportes, armar un rompecabezas, pintar con los dedos, etcétera. Es una pregunta vigente. Nosotros preguntamos ¿qué es el juego?, ¿por qué esas acciones y otras son consideradas juegos y diferenciadas de otras que no lo son?

Algunos desde una perspectiva occidental insisten en que el juego es esencial para el desarrollo normal (Lozano-Alcobendas, 1997; McArdle, 2001; Pellegrini y Smith, 1998), para el bienestar infantil (Golinkoff, Hirsh-Pasek, Russ y Lillard, 2013) y que es uno de los tres elementos para una vida plena, junto con el trabajo y el amor (Elkind, 2008) y que, “el margen de libertad creativa es el que hace del juego un ambiente para crear nuevo conocimiento” (Ortega, 2003, p. 108).

Smith y Pellegrini (1998), comentan que los mamíferos juegan y el que lo hace por un periodo más prolongado y variedad es el humano. Y en los periodos largos de inmadurez más actividad lúdica se observa, siendo ésta un componente central de los individuos inmaduros (Pellegrini, Dupuis y Smith, 2007). La inmadurez ayuda a

conductas adaptadas y desadaptadas, y tiene una función relevante en el desarrollo (Bjorklund, 1997). Esta inmadurez genera interdependencia produciendo acciones y espacio común entre niños y adultos.

Para hacer evidentes algunas de las cualidades que se suelen incluir en las definiciones de juego retomamos la de Cordazzo y Vieira (2008, p. 367):

El jugar es considerado como un comportamiento que genera placer, posee un fin en sí mismo, es una oportunidad para el niño y la niña para expresar sus fantasías internas y, dependiendo de la edad y del contexto de la niña y niño, posee reglas que lo conducen. Estas reglas pueden incluso estipular, entre los niños y niñas, los tipos de juegos que son más convenientes para los niños o para las niñas. Otra característica implícita del juego es una influencia inherente observada en el desarrollo infantil.

En esa definición aparecen elementos en que hay más acuerdo: fin en sí mismo, generación de placer, reglas que lo conducen. Y en otras partes de la definición hay más discusión, como la expresión de fantasías internas, la estipulación de reglas, tipos de juegos por sexo y la influencia inherente al desarrollo infantil.

Smith y Pellegrini (2008), mencionan que se ha sido visto el juego como un bien en sí mismo, contiene flexibilidad y afectos positivos, y suele compararse en oposición con la exploración, el trabajo y los juegos organizados, cuyas metas están delineadas. Ailwood cita a Monighan–Nourrot *et al.* (1987, p. 15) quienes anotan las características: compromiso activo, motivación intrínseca, atención a los medios más que a los fines, conducta no literal y libre de reglas externas. Y Perry (1998, citado por Ailwood, 2003) dice que el juego es: libre de presión pues los jugadores tienen un sentido de libertad, motivado intrínsecamente, controlado por los jugadores, libre de reglas externas, no serio en el sentido de que las consecuencias de las acciones de jugar no son reales, disfrutable, a menudo social y a menudo simula “como si” (p. 9). Ailwood comenta que las características del juego que provienen de un discurso romántico-nostálgico, establecen la separación entre la adultez y la niñez, y critica que esas características despojan del contexto como si sucedieran independientes de él.

Los trabajos de Ailwood (2003) y de Lillard *et al.* (2013), en que ponen en tela de juicio los beneficios y cualidades atribuidas al juego, sirven de base para nuestra propia revisión de cualidades concedidas al juego por diferentes trabajos científicos.

Presentamos en la *figura 2* esas cualidades (véase más adelante). Los cuestionamientos de las investigadoras citadas y los nuestros, se desprenden por revivir la investigación sobre el juego cuestionando posiciones que se han dogmatizado en estudios previos, en autores, corrientes y escuelas. Varias posturas aceptan que el juego en sí mismo produce desarrollo y no se cuestiona los modos en que lo hace e incluso

si lo produce. A tal grado se ha diseminado la idea del juego como indispensable, que se ha aparejado con la educación infantil (Ailwood, 2003). Varios y variados sustantivos, verbos y adjetivos han sido anclados al juego: placer, diversión, libertad, espontaneidad, fantasía, exploración, disfrute, autocomplacencia, autogobernabilidad y autosuficiencia.

Consideramos que la acción de jugar debe su cualidad de universal a su persistencia en la filogénesis y ontogénesis, lo que conduce a aceptarle como esencial para el desarrollo, por tanto, es un fenómeno inherente a la existencia física y social.

Smith y Pellegrini (2008), comentan que aunque el papel exacto del juego en el aprendizaje es debatido, hay indicios de sus beneficios en el desarrollo. Opinamos igual. Tiene funciones en el desarrollo psicológico y social y lo que proponemos aquí es que se haga claro el pronunciamiento conceptual desde el cuál se parte, para referir cómo el juego contribuye o no a esos desarrollos. Con esta tesis no se agotan esos pronunciamientos. Y de hecho, el abordaje del juego aquí es desde la definición propia de niñas y niños, que es solo un brazo del corpus que estamos tratando.

Ailwood critica tres aspectos atribuidos al juego: la centralidad que se le otorga al placer en la actividad de jugar, la separación adultez-niñez y la separación juego-trabajo. Sobre el primero, comenta que no siempre los juegos son placenteros y cita a Erica Burman (1994, *Deconstructing developmental psychology*). Este aspecto había sido comentado por Vygotsky (1966, p. 6): “otras cosas producen más placer y a veces el jugar no lo produce”.

En algunas sociedades la separación adultez-niñez no es dicotómica o no hay separación, sino simplemente los niños de manera gradual van ingresando al trabajo, y juegan y los adultos siguen jugando.

Consideramos que Ailwood ve al juego desde la posición externa, del observador, por eso ve esa transitoriedad. Nosotros argumentamos que se juega o no se juega, pero no hay esa idea de ‘medio jugar’. La separación juego-trabajo de los adultos atiende a criterios similares. Sutton-Smith (1994, citado por Ailwood, 2003) “argumenta que a través de la separación del juego infantil y del juego adulto, las similitudes pueden ser ignoradas y el juego infantil puede ser valorizado y romantizado mientras que las relaciones sociales y de poder evidentes en el juego infantil son trivializadas” (p. 293). En ese asunto de Sutton-Smith, arguyó que el poder existe dentro del juego, pero es un poder altamente controlado por el sistema deóntico inherente a la acción; y por tanto, no es un poder dañino.

Como práctica social se suceden situaciones de ambivalencia y distribución desigual de poder que alcanzan a las situaciones lúdicas. Este aspecto es de los más controvertidos en esta tesis, pues se tiene la concepción de que coexisten esos aspectos

de desigualdad y asimetría en las prácticas lúdicas, pero estas logran corregular las interacciones, es solo en ese momento que se puede llamar propiamente juego.

Esbozamos en este capítulo una concepción sobre el juego como organizado en una estructura deontológica. Aunque se habla de reglas o juegos reglados hacia los 6-7 años, se cree que existe una deontología del jugar, es decir, una estructura que soporta la actividad en un sistema organizado por elementos deónticos: permitir, prohibir, obligar y no obligar, no permitir y no prohibir. La progresividad en un juego y el mantenimiento de la actividad conjunta, están dadas, por el funcionamiento de esos elementos y por la exploración persistente. ¿Las cualidades atribuidas al juego en sus aspectos ontológicos y deontológicos producen la acción, son producidos por ella, ambos o son la acción? La hipótesis sobre la deontología del juego no está restringida a un determinado grupo de juegos, según las clasificaciones disponibles para ello (psicomotor, de construcción, sociodramáticos, de reglas, *Cfr.* Parten, Smilansky). Los juguetes y otros objetos transformados en lúdicos también sirven como referentes sobre el cómo jugar. Podría decirse que la ontología del juego dicta el qué jugar y la deontología el cómo jugar.

De acuerdo a registros históricos, y con base en estudios contemporáneos, se ha observado que niñas y niños de varios lugares y tiempos históricos juegan, por lo que aparecen como una constante ontogenética y filogenética (Andreu-Cabrera, 2009; Roopnarine, 1994). Nosotros, estamos de acuerdo con esa constancia y creemos que tiene una o más funciones en el desarrollo, pero creemos que para precisar eso, deben tenerse presentes las cualidades atribuidas al juego y dentro de éstas, su biconformación ontogenética y filogenética.

Las discusiones y cuestionamientos están vigentes en los círculos académicos. Por ejemplo, para el juego de hacer como sí o juego de ficción (*pretend play*), uno de los juegos que más estudios ha tenido y que es muy utilizado en el ambiente escolar en educación preescolar, ha sido cuestionado por Lillard *et al.* (2013), para quienes no hay suficiente evidencia de que el juego produzca desarrollo –curiosamente tampoco en el otro sentido, de que no lo produzca. Este artículo desató múltiples réplicas y comentarios, por ejemplo, el de Nicolopou e Ilgaz (2013), sin embargo, además de las utilidades intrínsecas de su aproximación, pone en cuestionamiento el papel del juego en el desarrollo. Esto es importante por varias razones: estimula las investigaciones al respecto y aplica los criterios de falsación popperiana. Si se asumiera acríticamente el papel del juego en el desarrollo, podría idealizarse su papel en el mismo erróneamente.

Con esta tesis no llegamos hasta la definición que niñas y niños hacen del juego pero sí, indudablemente nos cuentan la importancia del juego en su desarrollo como parte de su contexto de participación sociocultural.

1.2.3. El juego como sistema deontológico

El juego es un sistema deontológico que tiene elementos que permiten y que constriñen la conducta y que no depende de la conciencia que se tenga de él como sistema, sino de que se funciona con base en él.

Por las descripciones de Piaget sobre las reglas del juego y por las taxonomías sobre los juegos (Parten, 1932; Smilansky, 1968), los denominados juegos de reglas parecieran hacer suponer que tienen su aparición tardía, y tal como los define Piaget (conciencia y práctica de las reglas), sí aparecen después de los seis años, sin embargo, la actividad lúdica previa es un sistema normado deónticamente. Deóntico significa “espacio regulado”, los guiones del juego de ficción y las reglas de los juegos tradicionales lo cumplirían. De los juegos de ejercicios tenemos menos conocimiento.

En días pasados jugamos con mi hijo de un año y tres meses de edad. El escenario fue un parque público afuera de un gran auditorio que tenía una pequeña terraza, sostenida por columnas que nos hacían sombra. Frente a las columnas de ese auditorio una explanada y una fuente sin agua, no accesible por la altura para mi hijo. Me llamó la atención que jugamos en unas columnas cilíndricas, yo hacía que me escondía y le decía: ¡aquí estoy! Él por su parte, del lado opuesto al mío, se asomaba intercaladamente hacia su lado izquierdo y derecho y me sonreía. Así lo hacíamos varias veces. En una de esas ocasiones corrió hacia a mí. Primeramente creí que quería que le abrazara y cargara, pero no, fue, me sujetó del pantalón, como jalándome, me soltó y corrió a la columna. Vinieron a mi mente dos juegos, escondidillas (escondite) y la traes (tú la llevas). Las acciones que hizo son: coordinarse para ver primero a un lado y otro, y sonreír, caminar rápido y tomarme del pantalón, y regresar a su columna.

La segunda situación lúdica del mismo día sucedió estando afuera del auditorio, donde las puertas son grandes y tenían pequeños cuadrillos de vidrio opaco con figuras que impiden ver hacia el interior. El bebé encontró dos huecos en dos puertas diferentes, uno, en que se agachaba y el otro en que tenía la necesidad de subir un pequeño escalón de pie, ambos permitían ver al interior del auditorio. Mientras lo hacía, balbuceaba y al acercarme se asomaba y seguía emitiendo sonidos con la boca como platicando, aunque no decía palabra alguna. Luego jugamos a otros juegos: arrastrar un perrito de juguete que tenía llantas, caminar e ir a ver un perro.

Hubo un momento en que volvió a esos huecos, concretamente hacia el que estaba un poco más arriba que él, por lo que se subió en un escalón y comenzó el balbuceo. Estuvo buen rato y advertí que emitía sonidos, se callaba un pequeñísimo momento y repetía la acción. Al acercarme yo hice lo mismo y advierto que hay eco, y ambos lo hacemos, gritando “¡aaah! ¡aaah!, ¡aaah!”. Así duramos cerca de un minuto. Se retiró de la ventana, tomó otra vez su perrito con ruedas y lo arrastró, más tarde

comenzamos otra vez a jugar a esconderse en las columnas. Fue similar que la ocasión anterior de alternar izquierda y derecha, pero él fue de columna en columna, semirrodéandola, es decir, solo 180 grados y corría hacia la otra. Cuando se dirigía a la cuarta columna yo dije “¡aaah!, ¡aaah!” e inmediatamente interrumpió su acción-rodar columnas y fue hacia la ventanita que daba al auditorio, que le quedaba a un par de metros, subió el escalón, se asomó y gritó repetidas veces “¡aaah!”.

Como papá me fascinó observar eso en mi hijo y como ingrediente extra, traje a mí las reflexiones que estoy rumiando respecto a la morfología y fisiología de los juegos, estructura y funcionamiento. Al revisar literatura, el aspecto normativo-imperativo de los juegos, es decir, cómo la actividad norma.

Basados en la clasificación de Piaget y con base en las descripciones que hizo con respecto a lo que denominó juego de reglas, pareciera que este concepto aparece a los seis-siete años de edad. Ciertamente, a esas edades niñas y niños pueden hablar sobre la conciencia y la práctica de las reglas, es decir, pueden extraer los aspectos normativos del juego y hablar sobre ellos, y comprender el carácter normativo de la actividad. Y además, la normatividad antecede a la acción según sostienen Linaza y Maldonado (1987). Sin embargo, desde pequeños hay una estructura normativa, y niñas y niños están en ese sistema. Para razonamiento deóntico, Beller (2008) dice que a los dos años y medio y tres años se ha encontrado evidencia de su uso para detectar violaciones a reglas deónticas. El funcionar bajo un sistema deontológico, creemos que ocurre desde antes y se mantiene en varias acciones, entre ellas en la de jugar. Lo canónico, del juego comentado, sin embargo, no es lo mismo que la regla, tal y como aparece en los juegos llamados de reglas.

Al decir “¡aaah!”, expresión transformada en lúdica, sirve como un imperativo y el niño va y hace, repite la acción. Esto da evidencia de cómo los juegos, el jugar, contienen una deontología. El “¡aaah!” tenía sentido solo en una situación lúdica zonificada, en su morfología espacial donde había sido ejecutado. El “¡aaah!”, es parte estructural de un juego. Si el niño quiere jugar, tiene que jugarlo de ese modo. Él creó esa secuencia de acción –quizá la creamos juntos- con base en su experiencia, misma que le condujo al juego y lo dotó de ontología y deontología. Esta descripción es compatible con la atribución de carácter canónico a la acción, o la interacción, y que lleva a esperar que vuelva a repetirse en esa misma secuencia, pero no es, sin embargo, un ejemplo de regla. Como revisaremos más adelante, de las cualidades que se atribuyen a los juegos pueden extraerse su ontología y deontología.

Varios autores refieren la polisemia que posee el juego-jugar. La *figura 2* contiene cualidades atribuidas al juego. No pretendemos agotarlas a manera de glosario académico, pero sí mostrar un mapa que indique rutas que se siguen cuando se habla

de juego. Interpretamos que las cualidades son pensadas como constituciones bidireccionales, esto es, que son parte constitutiva del juego-jugar y a la vez, son producidas por él. Para ilustrar, podemos decir que el juego es diversión, y a la vez, cuando jugamos nos divertimos. Es una tautología. Es, y persiste siendo.

Tratamos de separar cualidades subsumidas en otras. Por ejemplo, se dice que el juego es irreal, y por esto se entiende que es fantasía. No es correcto. El hecho de que se considere irreal es que no es real. La fantasía es otra cualidad. Si el juego es una actitud ante la realidad cabe interpretar una acción o un objeto con un significado diferente al literal, como han señalado autores como Leslie, sin alienar este significado literal al atribuirle otro ficticio o fantástico. El juego es una realidad para el niño, pero no confunde la realidad con la que interactúa cuando no juega con la realidad fingida, o simulada.

Las cualidades-concepciones del juego, contienen una ontología, lo *es en sí*, y una deontología, la cual establece un *deber ser* desde lo que es. Dentro de las cualidades hay contradicciones pues unas dicen que el juego es libre, otras que es autogobernado y otra que es controlado por factores como los impulsos inconscientes. ¿El juego es un factor del desarrollo?, ¿es desarrollo? O ¿es producto del desarrollo? Estas preguntas, que no se responderán aquí, sirven para hacer notar que en ocasiones estas perspectivas sobre el juego están revueltas, mezcladas.

El juego	
Es	Debe ser*
Placer y fuente de placer	Placentero: disfrutable y divertido
Acción cuya teleología es ella misma	Los límites planteados para la acción es la acción misma, y fin y medios están fusionados: el producto (fin) comprendido como ciclo de la acción y no como una consecuencia.
Autogobernado	Autoorganizable, un sistema regulado a sí mismo, con reglas autodefinidas
Voluntario	Libre, deliberado
Incubador de fantasías internas	Escenario para vivir y comunicar fantasías internas
Lugar para aparecer impulsos inconscientes	Lugar con guiones de la inconsciencia no controlado
Solucionador de problemas complejos	Estratégico
Solucionador de problemas irresolutos	Lugar especial donde aparece la solución
Flexible	Modificable, maleable, transformable, inconsistente
Estética y afectos positivos	Bello, bueno, sano
Mundo alternativo	Disruptor de la realidad
No realidad	No correspondiente con lo denominado realidad
Lugar especial	Ubicar las acciones, deseos y motivaciones en otra realidad u otro nivel de la ‘realidad’
Motivado intrínsecamente	Accionado por la acción misma, deseado, auto-complacido, autogenerado u otro diferente al referente de comparación
Control de las acciones	Autónomo
Independiente del exterior	Libre de reglas y condicionantes externos
Seguro-protégido	Lugar libre de daño, donde el daño es transformado lúdicamente o eliminado
Universal	Aparecer en todos, insoslayable
Lugar anticipatorio	Adelantar acciones o contextos para la acción, ensayar lo que no podrían hacer sino tiempo después
Estructuración interna	Desestructurado externamente, o poca o nula coerción externa para que se accione, autoconformado y autoconstituido
Simulación-apariencia	Producir fantasía, imaginación
Necesario	Insustituible, improrrogable, insoslayable

Figura 2. Cualidades ontológicas (“es”) y deontológicas (“debe ser”) atribuidas al concepto de juego-jugar

(Continúa en página siguiente)

(Continuación de página anterior)

El juego	
Es	Debe ser*
No serio	Ligero, caduco, intrascendente, fraudulento
Auto-regulador emocional	Regulador de emociones, modulador
Preparación (para la vida adulta y los deberes adultos)	Ensayo, oportunidad, anticipación, diacrónico
Organización secuencial	De lo simple a lo complejo
Se relaciona o correlaciona con desarrollo de otras áreas (ej. social, cognitiva, psicomotriz, afectiva, lenguaje)	Factor
Contribuye al desarrollo	Mediador
Central para el desarrollo normal/rasgo de la personalidad / su ausencia traerá problemas	Funcional, determina
Rompe con imposiciones externas	Transgresor
Atractor	Deseable, buscable

Figura 2. Cualidades ontológicas (“es”) y deontológicas (“debe ser”) atribuidas al concepto de juego-jugar

Fuente: *Elaboración propia*

* El ‘deber ser’ no confundirlo con lo que debe producir, es decir, con sus efectos

La utilidad de reflexionar y elucidar las cualidades presentes en las definiciones permite:

- Comprensión de las cualidades que se están asumiendo al pensar el juego
- Es posible hacer comparación de estudios similares
- Delimitar conceptos
- Limitar el marco de interpretación

Además de atribuirle al juego una o varias cualidades, hay tendencia a verle como un superfenómeno, donde el jugar es siempre la misma actividad. Con esto nos referimos a que si alguien piensa en la acción jugar, se interpreta bajo criterios similares, así la acción la aplique un niño, un adulto, y en ciertos contextos⁶.

⁶ Esto conduciría en sus extremos a preclasificar lo que es juego y lo que no lo es, visión fragmentada pues no todo lo que para nosotros (investigadores) es juego, lo es para niñas y niños.

Hay aspectos normativos en los juegos y en los contextos donde estos se operan. Jugar implica el sometimiento a requerimientos deónticos. La estabilidad es necesaria. Esto no contradice el cambio o mutación de modos sobre el jugar, pues estas pueden hacer emerger la nueva estabilidad.

El juego es un dispositivo para la interactividad, con objetos, con otros o con el juego mismo con uno mismo jugando. Una vez negociado el juego que se jugará, se inicia y solo se interrumpe por el aburrimiento, por el cambio, por una interrupción no planeada o por el desistir.

Creemos que el juego tiene presentemente un espíritu similar al de la exploración, la actividad en lo lúdico se mantiene por la incesante predisposición a la exploración de los jugadores (Millar, 1968; Weisler y McCall, 1976). Los juegos por su morfología deontológica contienen inherentes esos criterios de exploración. Por poner un ejemplo, el fútbol se limita a un conjunto finito de reglas que hacen el juego comunicable y operable, accionable, y que a la vez están enmarcadas en un tiempo y en un espacio delimitado. La atracción consiste en jugar para tratar de vencer a un oponente que busca lo mismo: ganar. No hay límites de goles y se buscarán con insistencia a fin de adelantar al oponente en el logro de la meta. Es un juego que consiste en el uso eficiente del objeto balón en el espacio y tiempo cancha-sitio de juego, duración, reglas, etcétera. Los jugadores deben estar vigilantes y activos durante el juego. Si los jugadores desistieran en sus intentos por ganar o no perder, el juego moriría.

En los juegos libres la exploración persistente opera mientras no haya aburrimiento o cambio de actividad intencional o por interrupción. Jugar es una actividad productiva en el sentido de que organiza la acción y la acción misma es la que opera lo lúdico⁷. Hay una suerte de dialéctica entre el objeto, lo jugable, y la acción (jugar) y el ejecutante⁸. La interactividad conecta las acciones de diferentes personas en lo jugable, ateniéndose a los requerimientos deontológicos para que el juego se juegue dentro de sus límites. El juego tiene un alto grado de estructuración y rigurosidad. La libertad de la que se habla al jugar, es decir, el espacio para que el niño deje de ser, en la forma que es, para transformarse en un ser libre y sin ataduras del mundo adulto, es una falacia. Si se observa a un niño creando mundos en el juego, esos mundos, aunque temporalmente distintos al adulto, son realidad. No es el objeto físico en sí lo que

⁷ Esto es muy complejo y engendra más preguntas que respuestas: ¿es la acción la que produce lo lúdico?, ¿hay una acción en sí misma lúdica?, ¿algún tipo de contexto transforma en lúdicas las acciones? Abonamos con esta tesis, pero estamos aún lejos de responder a plenitud tales interrogantes.

⁸ La acción misma contiene elementos deónticos. Supóngase la actividad conjunta. La actividad conjunta hace confluir la acción o acciones de al menos dos sujetos sobre un objeto operable o contexto. Si la acción está sujeta a una colectividad, funciona ya como un referente deóntico.

interesa pues puede darse el giro que se desee: un ladrillo puede ser un camión, una casa, un ladrillo, un dique, etcétera. Al elegir la forma y función que de ese objeto quieren hacer, eligen sus modos de funcionamiento en el mundo adulto o en un mundo semiótico preestablecido. Pues como mencionan Linaza y Bruner (2012), cuando aparecen los juegos de ficción, “lo fundamental no son las acciones sobre los objetos, sino lo que éstos y aquéllas representan” (p. 248).

Si el ladrillo se decide que sea casa, en el juego adoptará la función de casa. Ese guion ya está definido y no puede jugarse de otra manera. Supongamos un juego entre tres niños. Si se ha decidido que el ladrillo es una casa, los tres consideran al ladrillo-casa, no obstante, a las otras posibilidades que pudieran haberle atribuido. Así, cada uno verá ese objeto como colectivamente se ha decidido que se vea⁹. La interrupción en ese proceso de persistencia del objeto colectivo puede truncar el juego. Si un niño toma esa casa y comienza a volar para los otros niños no tendrá sentido a menos que modifiquen el guion y acepten la transmutación del objeto si se espera la conservación de la actividad conjunta, si no, el niño ha creado un nuevo guion que jugará solo. La creación de un espacio de ficción, compartido, supone regulación, convención, diferente de la regla, que regula y coordina las interacciones antes de que éstas se produzcan (Linaza y Maldonado, 1987).

Una cualidad atribuida al juego es que es un espacio para la aparición de elementos inconscientes o no solucionados, como si tuviera en sí mismo una función terapéutica. Este punto es complejo. Lo lúdico, depositado en el objeto jugable, permite que se desarrollen guiones. No se puede jugar a lo que no se sabe jugar. En los procesos terapéuticos pudiera pasar ese fenómeno. Se juega a los guiones que ya conoce y hay imposibilidad de vivirlos en ciertos modos, el juego por tanto sería no una acción, sino un depositario de la acción. Si dos animales sirven para representar a la familia y los lazos afectivos que existen con ella, no es porque para el niño o niña sea más fácil operar esa fantasía a través de esos objetos, pues al fin de cuentas, cada objeto está poseído del rol papá y del rol mamá. Así sean dos animales o dos ladrillos, el objeto se vuelve secundario en relación a la función y en relación a la posibilidad de exploración.

La exploración no fenece y da pie a procesos dentro de lo lúdico, sino que se fortalece constantemente. Como veremos más adelante como producto de esta tesis, el juego contiene *per se*, motivación e interés.

⁹ Incluso, en el juego paralelo, en que cada niño juega junto a otro pero no forman una actividad colectiva porque tienen direcciones diferentes en su acción, este principio se cumpliría. Cada uno jugaría con el objeto con base en el referente no solo ontológico sino deontológico (el cómo debe jugarse). La acción conjunta lograría una posición en que las cualidades ontológicas y deontológicas de la acción son compartidas en un escenario común. Una especie de convergencia continuada fundiendo acciones.

El juego no es un proceso libre de los condicionamientos del entorno, antes bien, contiene una estructuración deóntica¹⁰ sólida que contiene el permitir, el prohibir, el obligar y el no obligar.

Hemos visto hasta ahora la importancia concedida al juego en el desarrollo humano y un repaso por las características que se le atribuyen, tanto en sentido de lo que ‘es’, como lo que ‘debe ser’. Ahora, revisaremos un lugar presente en la vida de la mayoría de niñas y niños españoles y mexicanos, el recreo escolar.

1.2.4. El recreo y su imaginario lúdico

Las escuelas son instituciones que reúnen, en un espacio-tiempo regular, a niñas y niños con gradación etaria y diversidad de procedencias socioculturales (Romera, Ortega y Monks, 2008), quienes transitan por ellas crean, comparten o rompen el espacio común. Lo común inicialmente se da por los tiempos y espacios disponibles escolarmente, luego, se crea en interacciones.

La escuela está anclada en la sociedad y como entidad social opera el poder y reproduce y produce actividad sociocultural e histórica, rastreándose en su arquitectura, en horarios y calendarios, en planes y programas, atraviesa los contenidos curriculares, las actuaciones de sus miembros, la política, espacios físicos, etcétera.

El recreo escolar es una producción político-cultural tejida en el marco de las escuelas en tiempo y espacio definidos de la jornada escolar, plasmado en horarios y lugares. El ser educados en la institución escuela se ha configurado en México y España un derecho. Al adminicular la definición del recreo con lo que sucede en él podremos conocer acerca de su función. Estudios previos usando observaciones, entrevistas, cuestionarios y etnografías han puesto atención sobre el recreo en cuanto escenario que favorece fenómenos como convivencia, autoestima y motricidad. Nosotros pretendimos hacer que niñas y niños narren su vivencia, y que esa narración sirva para interpretación de su actividad.

A simple vista la palabra recreo, en general, parece escurridiza y multifacética; pero no lo es tanto en el ámbito escolar, al que suele nombrarse como receso, intervalo, descanso, diversión, juego, acepciones que dirigen hacia una ruptura espacio-temporal de una secuencia y abre un espacio a aquel que rompe. Si el tema-actividad de que se trata es laboral, el recreo implicará su cese para dar pie a su opuesto, el no-trabajar. Al revisar diversas acepciones de diccionarios online (Real Académica de la Lengua

¹⁰ No se entienda que esta estructura deóntica es inmutable y que está fuera de la acción. Se crea y recrea en la acción: no está fuera de ella.

Española 2014, Oxford Dictionaries, Wikipedia¹¹), se observa que aluden a dos sentidos: el recreo como suspensión-interrupción para dar pie a un tiempo diferente al que rompe y segundo, como estado de descanso, goce y atención de necesidades como alimentación e ir al baño.

El recreo en las escuelas adquiere un carácter que transforma en lúdico tiempo y de los espacios. Ailwood (2003) comenta que el calendario escolar regula actividades. Los recreos se conservan por su institucionalización y por las acciones e interacciones que ocurren día con día entre niños y niñas de diferentes edades. En las escuelas hay zonas y lugares restringidos al recreo. Esas zonas son pasillos, patios, campos-canchas, jardines, zonas con juguetes u objetos con esa función, bibliotecas, baños, tiendas e incluso sitios donde se trabaja. Para Ailwood (2003, pp. 290-291) respecto al juego comenta que los espacios físicos, los recursos disponibles y la presencia de los adultos lo controlan.

Los espacios afectan los modos de jugar (McArdle, 2001). El espacio y tiempo tiene funcionamiento normativo que permite, prohíbe, obliga y no obliga. Allí comen, juegan, platican, exploran, ejercitan, dañan; condición sociocultural que normaliza y condiciona los usos del recreo: quien no está en esa condición transgrede la teleología del recreo. No obstante a que en algunos lugares se ha cuestionado el papel del recreo en las escuelas, se han observado sus contribuciones al desarrollo de competencias sociales y académicas (Pellegrini, 2008). En el recreo se viven sucesos relacionados con la adaptación escolar de niños y niñas (Boulton, Chau, Whitehand, Amataya y Murray, 2009) pues en él organizan tiempo y espacio de manera independiente; juegan, descansan y comen; además, de acuerdo a Pellegrini y Holmes (2006), la intervención adulta es reducida y se aboca a cuidar la seguridad física y es definida como un descanso no estructurado entre periodos relativamente rigurosos de tiempo académico.

La elección del recreo es porque nos brinda oportunidades de registrar conductas espontáneas de agresión comparado con el salón de clases (Craig, Pepler y Atlas, 2000), y donde se presenta maltrato (Smith, Ananadiou y Cowie, 2003). Para Leff y Lakin (2005), el recreo constituye un contexto escolar no estructurado, natural, donde se observan relaciones entre pares, juego y acciones agresivas.

¹¹ Hacemos uso de Wikipedia aquí y en contenidos muy puntuales, considerando tal sitio de internet como una herramienta participativa de construcción de conocimiento. Wikipedia es particularmente útil para conocer temas como el aquí tratado y ver cómo se define un constructo como “el recreo escolar” en una red pública de organización de información. Además, véase que las definiciones de Wikipedia corresponden con las definiciones que dan enciclopedias y fuentes tradicionales, como el Diccionario de la Real Academia Española. Para discusiones en torno al uso de Wikipedia en la academia véase Black (2008) y Park (2011).

Las acciones e interacciones que ocurren en el recreo quisimos que nos las contaran las propias niñas y niños vía la narración escrita, y narrándose ellos mismos y ellas mismas.

1.2.5. Herramientas de andamiaje para la narración

Bruner (2004) comenta que tradicionalmente se ha tratado el pensamiento, como instrumentos de la razón y en últimas circunstancias se ha adoptado la forma, metafórica pudiera decirse, de ser similar a un ordenador. Y además se equipara el buen razonamiento, a un buen pensamiento, y la eficacia del pensamiento se mide a través de las leyes de la lógica y la inducción. Comenta Bruner que él ya hablado (desde 1986) de otro tipo de pensamiento que es diferente en forma, del razonamiento, esto es, el pensamiento narrativo, el cual define como “la forma de pensamiento que (se basa) en la construcción de historias o narraciones, no en argumentos lógicos o inductivos” (Bruner, 2004, p. 691). Comenta que desde una perspectiva filosófica, el pensamiento narrativo se asume como un constructivismo, en que a premisa central es que uno crea o hace mundos.

La narración y el juego hacen una duplicación de la realidad en términos integrativos y des-integrativos a la vez. Es decir, utilizan elementos de lo denominado real y a la vez los transforman; por ello decimos que son contextos creativos que tienen que ver con el *ser en desarrollo*. La posibilidad de ser y de transformarse al mismo tiempo, abrir alternativas de lo que se hace, debe hacer y es. Y aunque son actividades que se hacen en el aquí y ahora, integran el pasado y futuro.

Los humanos organizamos nuestra experiencia y memoria de sucesos principalmente en forma narrativa (Bruner, 1991, p. 4); así que derivando este supuesto propusimos formas en que niñas y niños narraren su propia experiencia, es decir, mediante autorreferencia. Es narración autorreferida en tanto que se recurre a medios socioculturales y de desarrollo disponibles para comunicarlo vía la escritura y porque alude a sí mismo.

El asunto de narrar la propia vida es una gran oportunidad para el investigador, pero al mismo tiempo contiene complicaciones, pues como comenta Bruner: “la historia de la propia vida es por supuesto una narración privilegiada pero complicada, en el sentido de que es reflexiva: el narrador y la figura central en la narración son los mismos” (2004, p. 693); más aún cuando en las narraciones no se busca la verdad, como en algunas posiciones objetivistas, sino, verosimilitud (Bruner, 1991; Smorti, 2001, 2007).

Los aspectos narrativos, la forma en que la persona narra y se narra en su texto, expresan un modo de vivir y hasta una forma particular de pensamiento (Bruner, 2004;

Smorti, 2001). Niñas y niños insertos en una cultura escolar y en un currículum formal en los que impera la instauración de la lectoescritura en castellano, son capaces de narrar sus propias acciones. La desventaja de incompetencias escritas y narrativas se ve compensada con el hecho de que su experiencia, tal cual ellos pueden y quieren expresarla, es codificada por ellos mismos y asignan un valor y un significado a su escritura. Si bien escriben para un lector ajeno (al que le cuentan), también se narran a ellos mismos y para sí. Smorti (2007, p. 79) comenta que la historia es un instrumento altamente flexible porque oscila entre polaridades, de las cuales menciona:

Texto	Vs	Discurso
Específico	Vs	Genérico
Certeza	Vs	Incerteza
Canonicidad	Vs	Violación
Público	Vs	Privado
Lógica	Vs	No lógica

Conservamos la idea de que la referencia es un aspecto inherente a la narración. Otra razón por la que la narración es compleja es porque es multirreferencial: alude a un hecho, alude a ese hecho significado y escrito, alude a la propia interpretación del lector y alude a todo un contexto donde fue producido. Los análisis que presentamos básicamente intentan comprender las referencias y contextos referenciales del texto-narrador.

* * *

En nuestra investigación hay palabras multicitadas traídas a un baile pendular reiterativo, repetitivo, no innecesario: acción, actividad, referencia-autorreferencia, narración, contexto e interacción. Dichos conceptos nos ayudan a pensar que el juego y el daño se dan en contexto de interacción con ‘cosas’ y con personas y que niñas y niños nos pueden decir vía la narración escrita cómo vivieron esos dos asuntos.

Una vez situada nuestra postura respecto a la importancia que tiene la sociabilidad humana, y considerando que están los campos del juego y el daño presentemente en la vida de niñas y niños, nos planteamos preguntas alrededor de cómo se narran esos dos campos. A fin de documentar nuestros intereses y objetivos de investigación y los modos con que articulamos los procedimientos para conseguirlos, generamos estrategias metodológicas que exponemos en el capítulo dos.

Capítulo 2

Objetivos y metodología

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

2.1. Objetivo y proceso general de investigación

2.1.1. Introducción

Dado que nuestro interés fue conocer el juego y el daño desde el punto de vista de niñas y niños de distintas edades, nos preguntamos cómo hacerlo. Decidimos que dos ámbitos nos podrían servir como escenarios para la indagación, por eso centramos nuestra investigación en el recreo escolar y en la vida cotidiana. El medio para aproximarnos fue la narración. Niñas y niños nos relatarían lo que les pasa, por lo que sabríamos del juego y del daño en los dos ámbitos a través de lo que nos relataran.

En este capítulo presentamos los objetivos para indagar el juego y el daño desde el punto de vista de niñas y niños escolarizados de entre seis y trece años de edad y el diseño *narrativo evolutivo* utilizado.

Nuestro acercamiento es empírico cualitativo (Montero y León, 2007, p. 856), pues generamos datos a través de la visión, transcripción, descripción y representación narrativa de participantes y nuestra interpretación.

Las inquietudes de investigación se capitalizaron con las preguntas: ¿niñas y niños pueden narrar su propia actividad, escribirse, narrarse?, ¿sobre qué escriben y cómo retratan su actividad en texto?, ¿el texto escrito provee elementos al investigador para la comprensión de la actividad individual y colectiva?, ¿cómo se expone el narrador en su texto y qué personas y contextos de interacción son referenciados?, ¿con la narración se describe el contexto propio de participación y actividad? Estas preguntas, estaban subordinadas al interés principal de conocer ¿qué situaciones lúdicas y de daño son narradas? y ¿la narración ayuda a la comprensión de sistemas de relaciones interpersonales? Consideramos que la narración contiene una organización interna donde se rastrean sistemas deónticos de interacción social entre los personajes presentes o aludidos en el texto.

Nuestro objetivo fue conocer el contexto de participación y actividad desde el punto de vista de niñas y niños, cuando hacen narraciones alusivas a sí mismos, en dos ámbitos de su vida, la vida cotidiana y el recreo escolar, enfocándonos en las situaciones lúdicas y las de daño. Con esto intentamos conocer, tanto los procesos narrativos en sí mismos, como las relaciones, lugares y actividades entre actores narrados y narradores. Este objetivo abarca preocupaciones teóricas y metodológicas.

2.1.2. Punto de partida

Nos interesó, de niñas y niños de distintas edades, describir e interpretar diferencias y similitudes de contenido y estructurales de narraciones escritas en torno a la actividad sociocultural de participación. Nuestros objetivos deben asumirse como un cúmulo de transposiciones, yuxtaposiciones, sustituciones y construcciones de intenciones investigativas iniciales y las que se acaudalaron durante el proceso.

Arrancamos el proceso investigativo sin rigidez en los caminos teórico y metodológico a seguir, desde una posición epistemológica comprensivo-interpretativa al dato, es decir, a la descripción, comprensión y significado de los fenómenos de daño y de juego desde la autorreferencia narrativa -lo que los participantes dicen de sí mismos y de la actividad sociocultural a partir de textos escritos- y de la construcción que hacemos como investigadores.

Asumimos que somos sujetos narrativos y pensamos con base en historias (Bruner; 2006, 2004; Smorti, 1997, 2001, 2007), y el significado ocupa un lugar crucial en nuestro desarrollo, por ello, usamos las técnicas narrativas como medios que comunican la actividad y como modos en que se organiza dicha actividad *per se*.

Retomamos técnicas de autorreferencia como el diario personal escrito en la generación de datos para los dos estudios mencionados, complementado con otras técnicas. Por autorreferencia entendemos aquellos contenidos en los textos que aluden al autor y a su contexto sociocultural de participación. Utilizamos dos grupos de técnicas, de indagación directa e indirecta. La directa delineaba nuestros intereses hacia el daño y el juego, y la indirecta lo que el narrador contara.

Trabajamos sobre textos escritos con solicitudes concretas. Aunque el participante tenía un dispositivo para narrar en los términos que deseara, enmarcaba la narración en esa solicitud general. Nuestra aproximación tuvo como eje un principio inductivo. Esto supuso una construcción de un modelo analítico. En nuestras revisiones encontramos modelos de análisis textual, por ejemplo el greimasiano, pero optamos por la lectura de los datos y a partir de ahí ir construyendo uno propio ligado a los datos, y ver la pertinencia de complementariedad con otros (*Vid infra*, por ejemplo, la etnopoética).

Así surge y se configura nuestro modelo de microanálisis (*Vid infra* capítulo 3), que se enfoca en análisis estructurales y de contenido de las acciones narradas. Es el hecho significado, transformado en un texto por la memoria y por la narración, lo que nos interesa. Estamos en una psicología del significado (Brockmeier y Harré, 2003; Bruner; 2006, 2004; Harré, 2002; Smorti, 2001, 2007): los datos empíricos que constituyen esta tesis provienen de las narraciones de niñas y niños, protagonistas relatores de su actividad individual y colectiva.

La escritura, los medios en los que se escribió (papel, lápices, lapiceros), los tiempos y espacios donde se hizo (escuela y casa, horario escolar y extraescolar), son herramientas o construcciones culturales que contribuyeron a obtener la textualidad.

Hubo de trasfondo los estudios sobre narración de Jerome Bruner y de Andrea Smorti para guiar el proceso como diseño narrativo. Todo el tiempo nuestra unidad de análisis fue la acción individual (evento) y colectiva (actividad) narradas en tanto contextualizadas culturalmente, retomando esa consideración de Rogoff (1993), quien comenta: “Si consideramos la actividad o evento como la unidad de análisis, con contribuciones activas y dinámicas para los individuos y sus transformaciones, podemos pensar acerca de las funciones que definen mutuamente de cada uno. No existen separadamente” (p. 124).

Tomamos la acción como un entramado de espaciotemporalidad, actores implicados, lo que demanda e implica la acción y a quienes afecta, y quien demanda.

2.1.3. Diseño de investigación

La forma en que nos acercamos para el estudio del juego y del daño desde el punto de vista de niñas y niños, lo presentamos en la *figura 3*. Ahí, observamos que el diseño es narrativo evolutivo. En este esquema presentamos dos estudios, los ámbitos en que se desarrolló cada uno y las técnicas empleadas.

En la parte superior del esquema están los dos campos de estudio, el juego y el daño. Para informarnos de estos dos campos hicimos dos estudios. El estudio uno evolutivo transversal lo llevamos a cabo en dos países, España y México. El ámbito de indagación fue el recreo escolar. Las técnicas que usamos fueron el diario personal escrito y la redacción del mejor y peor recreo vivido.

Las líneas que unen las técnicas con los estudios indican si la indagación fue directa, línea continua, o indirecta, línea discontinua.

El segundo estudio, etnográfico, fue sobre la vida cotidiana de niñas y niños indígenas tojolabales¹². Este estudio estuvo enfocado en el ámbito de la vida cotidiana y usamos las técnicas de diario personal, observación y participación en ludoteca, un cuento y un cuestionario sobre actividad lúdica.

¹² Tzeltal y tojolabal hacen referencia a grupos indígenas y a la lengua que hablan. Radican primordialmente en el sureste de México, aunque ha habido migración a otras zonas del país y a otros países. Proceden cultural y lingüísticamente del maya. No se tiene un registro estable sobre el número de población pues la mayoría de veces el criterio para la clasificación es si hablan o no la lengua, con ese criterio para el año 2012 rondaban los indígenas tzeltales en 445, 856 (371 730, en año 2005) y los tojolabales 51, 733 (43 169 en año 2005) (INEGI, 2012, p. 38; INEGI, 2009, p. 35). Según descripciones antropológicas y lingüísticas ambos grupos tienen una cosmovisión, socialización y formas de entender algunos ámbitos de la vida diferente a la población que se denomina occidental (Gómez, 2002; Lenkersdorf, 2002a, 2002b, 2002c; Brown, 2010). Véase discusión en capítulo cinco de esta tesis.

Juego y daño

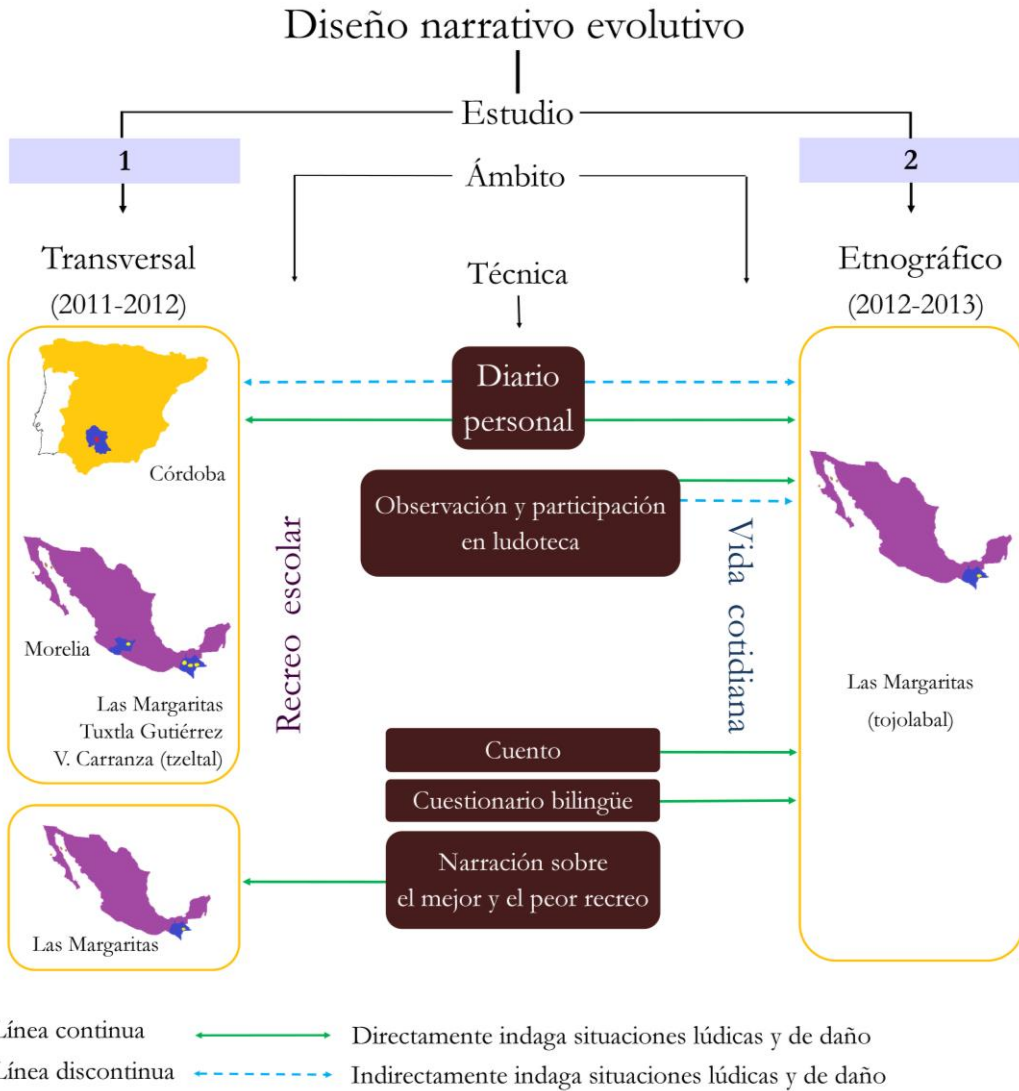


Figura 3. Diseño de investigación

Fuente: Elaboración propia

Nota: todos los participantes hablan castellano y los participantes entre paréntesis tienen esa lengua como materna

2.1.4. Técnicas de investigación

Resumimos las técnicas y los modos en que las usamos en la *figura 4*: diario personal escrito, escrito sobre el mejor y peor recreo vivido, cuestionario con preguntas abiertas y escritura de una historia sobre no permitir que alguien juegue.

Estudio	Técnica	Instrucción básica
Transversal: recreo escolar	Diario personal escrito	<i>A. Escribe lo que te pasó en el recreo</i> B. Escribe las cosas buenas y las cosas malas que te pasaron en el recreo
	Escribir por ocasión única	Escribe sobre el mejor y el peor recreo escolar vivido durante el ciclo escolar actual
Etnográfico: vida cotidiana con niñas y niños tojolabales	Diario personal escrito	<i>C. Escribe lo que te pasa en un día, desde que te levantas hasta que te duermes</i> D. Escribe cuando juegas y cuando trabajas en tu día
	Cuento e historia	Escribe un cuento, historia u obra de teatro sobre no permitir que alguien juegue
	Cuestionario	Estas preguntas están escritas en tojol-ab'al y castía (castellano) y son para que nos platiques cosas de cuando juegas. Lo que nos platiques nos ayudará para conocer cómo juegas, en dónde, con quiénes y para saber qué juguetes poner en la juguetería de la escuela. Anota tu respuesta en tojol-ab'al o castía, como quieras

Figura 4. Estudio, técnica e instrucción y el tipo de intención de indagación directa e ***indirecta***

Nota: 1. Las técnicas de indagación indirecta las presentamos en cursivas y negrita

Nota 2. Tojol-ab'al es una lengua mayense del sur de México; castía es la forma en que tojolabales se refieren al castellano

La narración nos informaría sobre niñas y niños contextualizados y referenciados por ellos mismos y por sus pares, creando un marco interpretativo de la niñez por edades y geografías. El narrador adscribe a su texto su desarrollo, cultura y experiencia. Es decir, el texto sirve para cohabitar en el hecho su transformación interpretativa por el narrador y por el investigador. Estamos en el campo del significado más que de una pretensión objetiva. Los hechos transformados en textos para la comunicación de la actividad son significaciones y modos de comprensión.

Intentamos que tuvieran los participantes la posibilidad de narrar lo que les pasa en un periodo corto entre el suceso y la narración. En el diario la escritura es cercana al tiempo de ocurrencia de la experiencia y su narración de manera secuencial. Nos interesó ver la potencia del diario escrito en castellano como informador de actividad tanto si es su lengua materna como si es su segunda lengua. Supusimos con base en investigaciones evolutivas sobre literacidad y cognición, que esta capacidad difiere según la edad-grado de escolarización.

En la *figura 5*, presentamos los dos ámbitos en relación a la indagación del juego y el daño.

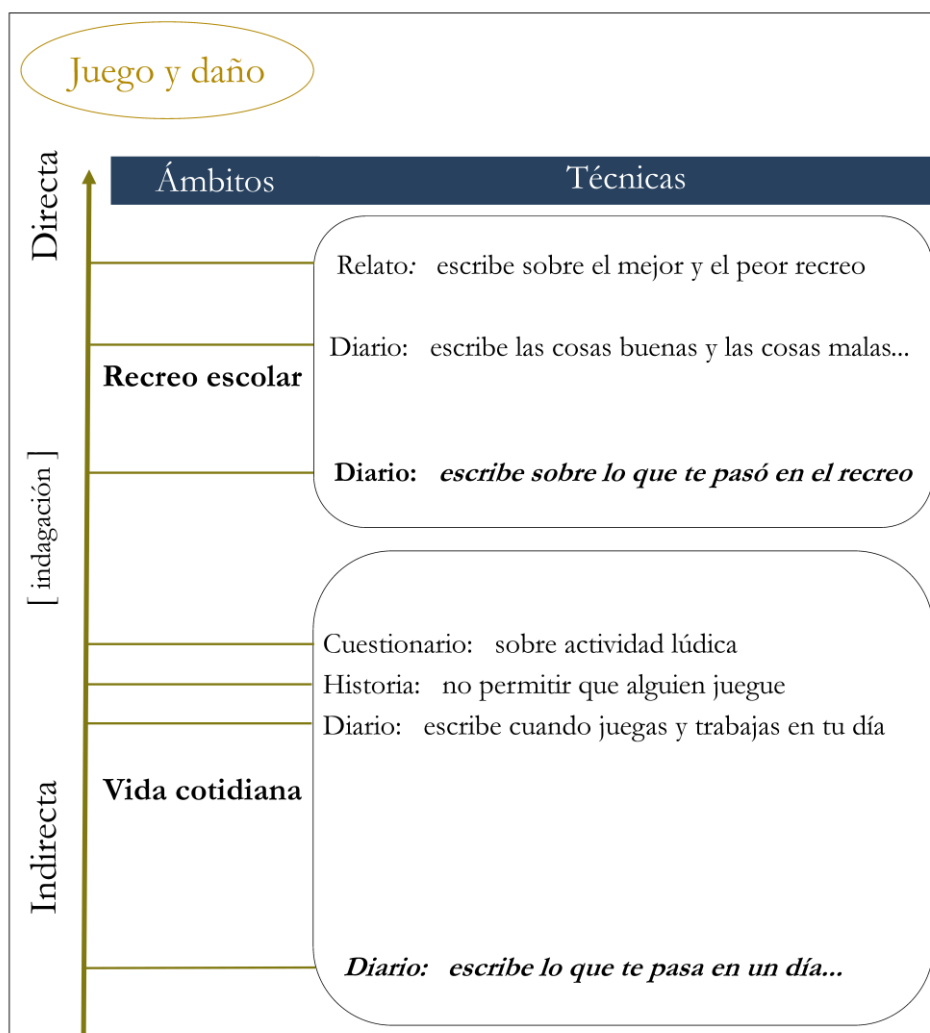


Figura 5. Indagación del Juego y el Daño, directa e *indirecta* según el ámbito y la técnica

El recreo escolar, como ya revisamos, por su configuración sociocultural está encaminado al descanso y juego, y es un lugar para interacciones entre pares. Por tanto, era más proclive a que se presentaran las situaciones buscadas. En cambio, el ámbito de la vida cotidiana aunque incluye el recreo se extiende más allá. Además de los ámbitos, las técnicas también focalizaban o dejaban abierta la indagación sobre los temas centrales.

Vemos que el esquema en la *figura 5* contiene, de las técnicas hacia los ámbitos y estudios, líneas continuas y discontinuas. Esto expresa qué tanto la técnica indagaba intencionalmente nuestros dos campos de estudio, el juego y el daño.

La línea continua expresa una indagación directa, esto es, se investigaba mediante la técnica situaciones lúdicas, de daño o ambas. Por ejemplo, en el estudio etnográfico solicitamos hacer un diario sobre cuando juegan y trabajan. Este diario, por tanto, tenía la direccionalidad e intencionalidad de que los narradores se centraran en uno de los campos de interés, el juego. Por ello, esta técnica es de indagación directa. Asimismo, usando la misma técnica de diario personal escrito, en este estudio uno, solicitamos que redactaran sobre lo que les pasa en un día, desde que se levantan hasta que se duermen. Vemos aquí que la indagación del juego y del daño dependería de los narradores, pues no solicitamos expresamente los campos de interés.

Al proponer el diario personal escrito dependíamos de la narración como fuente informativa base, y cabría la posibilidad de que no abordaran los temas del juego y del daño, por lo que estábamos abiertos a lo que nos contaran pues la narración es un proceso mediante el cual el narrador piensa, describe e interpreta sucesos que significan algo para él. Siguiendo a Smorti (2007), “Del punto de vista psicológico de aquel que la crea, la historia puede ser considerada como ‘un instrumento lingüístico flexible para interpretar y hablar de la realidad (Sí mismo y el mundo)’” (p. 78).

2.1.5. Supuestos de que partimos al hacer la investigación

Respecto a niñas y niños de las edades entre seis y trece años asumimos que:

- Hay una microcultura en la niñez y conocemos de ella en la interacción cotidiana, a través de un estudio etnográfico y de sus autorreferencias en textos
- Las acciones son comunicables en narraciones escritas
- Dadas las condiciones de escolarización y alfabetización en castellano, es posible redactar la actividad propia, sea el castellano la primera o segunda lengua
- El diario personal y las narraciones en general sirven como contexto para la interpretación de la actividad y la interactividad

- La narración en diario personal es un proceso de reconstrucción de la vida: aluden a un hecho en sí –evento vivido, pensado, creído-, y a un hecho para sí –evento significado
- Las acciones y su forma de narración difieren con base en edad y el sexo, debido a procesos de desarrollo y a la forma en que socioculturalmente se construye ser de un género

2.1.6. Participantes

En los estudios que forman parte de este trabajo participaron bajo consentimiento informado niñas y niños escolarizados de entre seis y trece años de edad de dos países, España y México, grupos-clase completos de ocho escuelas (*Figura 6*). En una escuela participaron todos los integrantes a partir de primer grado, en otras de segundo o tercer grado (véanse en cada estudio, capítulos 4 y 5, participantes específicos).

Ámbito-Estudio	País	Estado	Zona	Ciudad-Escuela
Estudio uno: Recreo escolar	España	Córdoba		1. Córdoba-CEIP Santos Mártires
				2. Córdoba-CEIP Europa
	México	Chiapas	Urbana	3. Tuxtla Gutiérrez - Octavio Paz
				4. Las Margaritas - La Unión
				5. Las Margaritas - 15 de Mayo
		Michoacán	Rural	6. Ejido tzeltal - Mariano Escobedo
			Urbana	7. Morelia
Estudio dos: Vida cotidiana		Chiapas	Rural	8. Ejido tojolabal - 20 de noviembre

Figura 6. Ámbito-estudio, país, estado-provincia y zona de escuelas participantes

En la tarea de redacción de diarios participaron niñas y niños de España (N=190) y de México (665), de los cuales 19 son indígenas tzeltales y 285 tojolabales (*Tabla 1*). Las edades oscilan entre los 6 y 13 años para redacción sobre el recreo escolar (Media=9.54, DT= 1.7) y para redacción sobre vida cotidiana (Media=9.88, DT=1.7). La selección fue intencional garantizando consentimiento y autorizaciones de

instituciones e individuos. Participaron grupos clase completos en las escuelas estudiadas.

Tabla 1. Distribución de la muestra según estudio, país, ciudad-escuela, instrucción y sexo en diarios personales

Estudio	País	Ciudad-Escuela	Instrucción	Sexo		Total diarios	Total participantes
				Femenino	Masculino		
Uno: sobre el recreo escolar	Esp.	Córdoba	A	37	58	95	95
			B	44	52	96	96
	Méx.	Morelia	A	30	28	58	130
			B	41	31	72	
		Tuxtla Gutiérrez	A	68	62	130	130
			B	49	52	101	101
		Las Margaritas, V. Carranza, tzeltal	A	8	11	19	19
		Las Margaritas, tojolabal	C	138	132	270	285
			D	88	74	162	

Notas: una escuela tiene como lengua materna el tzeltal y otra el tojolabal. La lengua de alfabetización es el castellano
Esp. = España y Mex. = México

También participaron 62 niñas y niños de la escuela 5 (escuela “15 de mayo”) en la redacción de un texto que expresase su mejor y peor recreo vivido, así como 136 niñas y niños tojolabales en la redacción de una historia sobre no permitir que alguien juegue. Ver participantes específicos en apartados 4.3.1 y 5.5.2.3, respectivamente.

Transcribimos o escaneamos los textos y los incluimos primero en el software AtlasTi y posteriormente ingresamos los datos en SPSS. Los textos que forman el corpus de análisis de esta tesis doctoral son, para el primer estudio sobre el recreo escolar: 571 diarios personales y 62 textos sobre el mejor y peor recreo vivido. Para el estudio dos, vida cotidiana de niñas y niños tojolabales: 432 diarios personales y 136 textos sobre no permitir que alguien juegue.

El total de textos fue de 1201. La mayoría de textos concernientes a los diarios personales estaba compuesto por más de una página.

Recurrimos a los textos durante todo este documento, por ello a fin de identificar cada texto con su autor diseñamos una clave que contiene nombre, edad, sexo, grado, grupo escolar y escuela, y además le asignamos un número de identificación personal. A continuación presentamos y explicamos la clave que usamos.

2.1.6.1. Clave de presentación de participantes

La forma en que presentamos a los participantes individuales es con una clave. Véase el siguiente caso:

471-Tx4-9o-Fa-Genaro Daniel *donde:*

Símbolo	Significado	Significado concreto
471-	Número de identificación único	Participante número 471
Tx4-	Nombre de la escuela y grado escolar	Escuela de Tuxtla Gutiérrez de cuarto grado
9o-	Edad y sexo: “a” niña y “o” niño	Nueve años de edad, niño
Formato de instrucción redactada:		
Fa-	Fa: Escribe las cosas que te pasaron en el recreo	Formato de instrucción “A”: Escribe las cosas que te pasaron en el recreo
	Fb: Escribe las cosas buenas y malas que te pasaron en el recreo	
	Fc: Escribe lo que te pasa en un día, desde que te levantas hasta que te duermes	
	Fd: Escribe cuando juegas y cuando trabajas en tu día	
Genaro Daniel	Nombre de participante	El nombre de este participante es Genaro Daniel

Las claves para las escuelas son: Co = Córdoba; Ma = Las Margaritas; Mo = Monte de los Olivos, MOR = Morelia, Tx = Tuxtla Gutiérrez y Toj=Ejido Chiapas. En Córdoba y Morelia fueron dos escuelas, por tanto, lo que distingue a una escuela de otra es el tipo de instrucción.

Cuando en la clave en lugar del formato de instrucción (a, b, c, d) aparezca ‘NJ’, significa que la tarea redactada fue la historia sobre “no permitir que alguien juegue”.

2.2. Estudios específicos

Exponemos aquí las características específicas de cada estudio, tales como objetivos, técnicas y participantes.

2.2.1. Análisis de textos escritos

Nuestro marco de análisis se nutrió de algunos presupuestos de la teoría fundamentada, particularmente su uso del método inductivo, en oscilar de los datos a la teoría, construir a partir de los datos los tejidos conceptuales, que es la alfombra teórica sobre los que reposa la interpretación. Para De la Garza (2012), la teoría fundamentada posiciona distante al investigador-observador de lo investigado: “se proclama la neutralidad del observador y el dato se concibe como dado, sea éste cualitativo o cuantitativo” (p. 398), con lo que De la Garza advierte que no se trata de un enfoque de tradición interpretativa o hermenéutica. En cambio, nosotros aceptamos la transmutabilidad del dato y lo concebimos como un emergente contextual, configurado por el medio sociocultural por el que es generado, por el que es transmitido y comunicado y por el que es interpretado y relatado. Por tanto, no hay neutralidad en el proceso. No pensamos que la realidad social y psíquica que estamos indagando, sea externamente terminada y uniforme a los ojos de los investigadores, antes bien, tiene deijos y madejas que hay que desenredar o hablar de su tejido. Por ello, solo conservamos la idea inductiva de construcción categorial –conceptual desde el dato, de la teoría fundamentada, no otros supuestos.

2.2.1.1. Objetivo metodológico para el análisis de textos

Como objetivo metodológico y a fin de partir de los textos para conocer situaciones lúdicas y de daño nos planteamos ‘construir un modelo de análisis sociocultural evolutivo de la actividad de sí mismo, narrada por escrito por participantes escolarizados en educación primaria. Para ello usaremos dialécticamente elementos emergentes de la construcción de datos y de la teoría, de modo que contribuyan a la descripción e interpretación de la acción, particularmente de aspectos lúdicos y de daño. Buscamos aplicar el modelo a información provista por el diario y otras fuentes, para contribuir a la comprensión de significados individuo-culturales, observando elementos estructurales y de contenido de la actividad narrada sobre el recreo escolar y la vida cotidiana.

Este objetivo vuelca en dos intereses, primero en la narración, el proceso narrativo y el cómo analizamos ese proceso. El capítulo tres está dedicado enteramente a dar seguimiento a este objetivo, y de manera transversal durante toda la tesis se tocan

esas intenciones metodológicas. Y segundo, los contenidos y su relación con situaciones lúdicas y situaciones de daño.

2.2.2. Estudio uno: evolutivo transversal sobre el recreo escolar

Durante única ocasión se solicitó la redacción de textos en castellano a niñas y niños de distintas edades, considerando que tanto la estructura de la narración como los contenidos difieren según la edad (Véase sobre diseños evolutivos transversales Ato, López y Benavente, 2013, p. 1050 y Montero y León, 2005, p. 123). Niñas y niños procedentes de Córdoba, España, y de Chiapas y Michoacán, México, redactaron durante cinco días un diario personal sobre lo que les sucede en el recreo.

Otros niños y niñas de Chiapas escribieron un texto sobre el mejor y el peor recreo vividos durante el ciclo escolar en curso.

Con estos participantes del estudio uno solo se solicitaron estas microtarefas de redacción y no se les vio otra vez.

2.2.2.1. Objetivos estudio uno: recreo escolar

Respecto a la actividad en el recreo se tuvo el objetivo de describir e interpretar las acciones narradas sobre la propia actividad, entre ellas las situaciones lúdicas y de daño, vividas durante el espacio temporal del recreo y que son narradas por escrito por niñas y niños de escuelas primarias.

Los objetivos particulares fueron:

- Analizar cuál es su mejor y su peor recreo de acuerdo a sus narraciones
- Analizar acciones e interacciones emergentes de los diarios y situaciones lúdicas y situaciones de daño
- Analizar si el diario en sus dos modalidades ayuda a conocer situaciones lúdicas e interacciones relacionadas con conductas de daño entre pares

2.2.2.2. Técnicas de investigación

2.2.2.2.1. Narraciones sobre mi mejor y mi peor recreo

El objetivo fue conocer la descripción del recreo escolar respondiendo a una instrucción directa que solicita una valoración polarizada, mejor-peor, de la experiencia. La instrucción fue planteada en el salón de clases y era describir por escrito en una sola ocasión el mejor y el peor recreo escolar vivido durante un ciclo escolar

(2011-2012). La escritura se hizo en casa y se devolvió en la escuela una vez cumplimentado (ver *figura 7*).

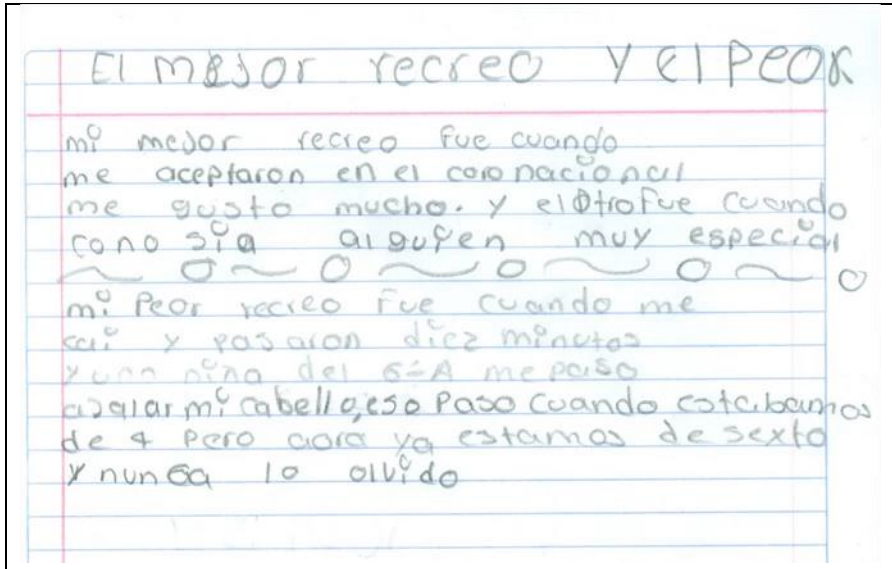


Figura 7. Mejor y peor recreo, niña, 11 años de edad

El tipo de texto y los materiales para elaborarlos se dejaron a libertad del narrador.

2.2.2.2.2. Diarios personales escritos sobre recreo escolar

Para el diario personal escrito se tuvieron dos instrucciones:

- A) Escribe lo que te pasó en el recreo
- B) Escribe las cosas buenas y las cosas malas que te pasaron en el recreo

Se tuvo un protocolo para auxiliar en el proceso de aplicación (*figura 8*), donde incluimos la descripción e intenciones de investigación, las sugerencias para que el profesor motive a estudiantes para la redacción, los tipos de participantes, el consentimiento informado y la confidencialidad.

Presentación

Estimados profesor y profesora, aquí se detalla su participación y la de los niños y niñas en la investigación: Desarrollo psicosocial de niñas y niños en escuelas primarias: análisis de interacciones en el recreo y en los juegos. El proyecto se coordina por la Universidad Autónoma de Chiapas (Martín Plascencia G.) y entre otras universidades participa la U. Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Quetzalcóatl Hernández C.).

Descripción

La participación de niños y niñas consiste en que escriban durante cinco días continuos lo que les sucedió en el recreo. Con ello se pretende conocer cómo viven su recreo desde su propio punto de vista. Es importante que escriban al entrar del recreo para que registren lo que recién les pasó.

La participación que se solicita de Usted como profesor y profesora es seguir las instrucciones para la aplicación y alentar a los niños y niñas a que participen.

Participantes

Grados de 3, 4, 5 y 6 de primaria y sus profesores como aplicadores-auxiliadores de la tarea.

Instrucción para la aplicación

Comentar a los niños y niñas que durante cinco días continuos harían la actividad de escribir lo que les pasa en el recreo.

Preguntarles si están de acuerdo en participar y comentarles que lo que escriban será privado/confidencial (que no la leerán sus maestros ni sus padres).

Decirles que niñas y niños de España participan y en México ellos son elegidos para contar lo que les pasa.

No dar ejemplos de lo que hay que escribir. Solo dar la instrucción: 'Escribe lo que te pasó en el recreo'.

Escribir con lo que quieran: lápices, marcadores, colores, bolígrafos, crayolas.

Distribuir los paquetes de folios y solicitar a niñas y niños que escriban datos de identificación en el primer folio: nombre sin apellidos, grado, grupo y edad.

Que comiencen a escribir cada día anotando la fecha.

Cada día y al final de la aplicación agradecer la participación.

Figura 8. Protocolo para aplicación dirigido a profesor y profesora y que fue seguido en la aplicación

Con este procedimiento se normalizaron las aplicaciones. Veamos ejemplos de los formatos de instrucción cumplimentados en las *figuras 9 y 10*.

Nombre <u>Genaro</u>	Edad <u>9 años</u>
Grado y grupo <u>4 A</u>	¿Soy niño o niña? <u>niño</u>
Fecha de hoy <u>7 de noviembre del 2011</u>	

Escribe lo que te pasó en el recreo

por en El Recreo Jugué futbol mi
 juego favorito alegar de que no
 metí gol me divertí mucho porque
 Jugué con mis compañeros fue tan
 emocionante jugar Pero además
 Hay un niño se lastimó y lo ayudé
 tener la gracia de ayudar a alguien
 porque es bonito ayudar por que
 ayudar es bueno siempre en El
 Recreo Juego tranquilo apesar
 de que me dicen lastimado seguí
 jugando nunca me canso de
 estar con mis compañeros y seguir
 tener la capacidad de jugar mi
 juego mi amigo Jose me ayuda
 a entenderle a las tursas cuando
 no le entiendo eso ise hoy

Figura 9. Formato A. Lo que te pasó en el recreo: participante [471-Tx4-9a-Fa-Genaro Daniel]

Fecha de hoy 16-11-2011

Escribe las cosas buenas y las cosas malas que te pasaron en el recreo

Cosas buenas
 He jugado con el número 23, 25, 14, 8 y
 con una niña y le salvamos ~~el~~ ~~el~~

Cosas malas
 Nos han reñido un profesor por
 jugar en el patio de los pequeños

Figura 10. Formato B. Cosas buenas y malas que te pasaron en el recreo: participante [274-Co5-10a-Fb-21]

Cuando discutimos la forma de usar el diario personal (Plascencia *et al.* 2011), decidimos preguntar de manera directa e indirecta. Indirecta fue preguntando lo que les pasa en el recreo y directa las cosas buenas y malas que vivieron. Al polarizar intentábamos que en las malas incluyeran situaciones que perciben como desagradables e indeseables y en las buenas lo opuesto.

2.2.3. Estudio dos: etnográfico sobre la vida cotidiana de niñas y niños tojolabales

Durante un poco más de un año (de febrero 2012 a mayo 2013), estuvimos conviviendo con niñas y niños indígenas escolarizados en un contexto bilingüe, cuyas lenguas son el tojol-ab'al, lengua materna, y el castellano. Intentamos conocer el contexto y actividad sociocultural en el lugar donde ocurre, a través de procesos de participación y enfocándome en las referencias que hicieran de sí mismos y su entorno.

El estudio nosotros lo realizamos desde una escuela primaria con intención de comprender el entorno de actividad e interactividad sociocultural, auxiliados de técnicas narrativas y observacionales. En dicho proceso se hizo observación participante, conversaciones informales, dramatizaciones u obras de teatro – ‘comedias’ le llamaban los niños-, cuestionario sobre actividad lúdica, redacción de diarios personales y de historias sobre cuatro temas.

En esta tesis doctoral nos abocamos al tema de las narraciones escritas, de lo recién mencionado.

2.2.3.1. Objetivos. Estudio dos: vida cotidiana

Para el ámbito de la vida cotidiana nos propusimos como objetivo general, **relatar los contextos de participación y actividad sociocultural, particularmente situaciones lúdicas y de daño, presentes en producciones narrativas autorreferenciadas, escritas en castellano por niñas y niños tojolabales que cursan educación primaria.**

Este objetivo, lo segmentamos en intereses particulares, los cuales fueron:

- a) Identificar y describir situaciones lúdicas y de daño presentes en los textos
- b) Describir e interpretar las geografías y temporalidades donde ocurren las acciones e interacciones

2.2.3.2. Técnicas de investigación del estudio dos: vida cotidiana

2.2.3.2.1. Cuestionario bilingüe sobre actividad lúdica

Diseñamos un cuestionario con opciones de respuesta abiertas en castellano y se tradujo al tojol-ab'al con ayuda de profesores y de niñas y niños de quinto y sexto grados (*Figura 11*). La traducción es una forma de posicionarnos respecto a la educación intercultural bilingüe: producir materiales en lengua materna y hacer evidente su presencia en la escritura.

Categoría	Castellano	Tojol-ab'al
Objetos lúdicos	¿Con qué cosas juegas?	¿Jasunka wala tajnisok?
	¿Con qué cosas te gustaría jugar?	¿Jasunka waxa k'ana oj tajnansoki?
	¿Cuál es tu juguete favorito?	¿Jasunka wa wixta b'a waxa k'ana?
	¿Has hecho algún juguete?/ ¿Cuál?	¿A k'ulan ta ma jun ixta'al?
	¿Cuáles juguetes tienes en tu casa?	¿Jasunka?
Descripción	¿A qué te gusta jugar?/ ¿A qué cosas...?	¿Jas ixta'al ay b'a wa naji?
	¿Cómo se juega el juego que más te gusta?	¿Jasunka waxa k'ana oj tajnani?
	Escribe los juegos que juegas en tu casa	¿Jastal ja tajnel jail moj waxa k'ana?
	Escribe los juegos a los que juegas en la escuela	¿Jastik tajnel waxa kulan b'a wa naji?
	¿Dónde quieres jugar?	¿Jastik tajnel waxa b'a b'a snajtsil snebjel ju'un?
	¿Con quiénes juegas?	¿B'a waxa k'ana oj tajnan?
Compañeros de juego	¿Con quiénes juegas?	¿Machunka wala tajni soki?
	¿Juegan entre niños y niñas? ¿Por qué?	¿Wan mala tajniyex soka sok yal ak'ix sok yal k'erem? ¿Jasiu?
Tardes	¿Qué haces por las tardes?	¿Jas waxa k'ula ja och k'ak'ui?

Figura 11. Preguntas del cuestionario sobre actividad lúdica en castellano y tojol-ab'al

La intención del cuestionario fue conocer de la actividad lúdica los momentos, lugares, personas, objetos y situaciones involucradas se cuando juega. Para el diseño tomamos en cuenta parcialmente el cuestionario sobre juegos de José Luis Linaza y Antonio Maldonado, de la Universidad Autónoma de Madrid. Dicho cuestionario indaga sobre tipos de juegos jugados en casa y escuela, cuál es el favorito y cómo se juega. Nosotros lo ampliamos hacia objetos lúdicos, descripción de actividad lúdica, compañeros de juego y lo que se hace por las tardes. Las preguntas se desprenden teóricamente de la consideración de que el juego es mediado por objetos, personas,

lugares y tiempos. Creamos 23 preguntas para que los profesores ayudaran a la traducción y había la posibilidad de que los profesores agregaran dos preguntas que ellos consideraran funcionarían para conocer actividad lúdica. Dado que era extenso elegimos 13 preguntas. Una limitación del cuestionario autoadministrado es que usa la lectoescritura como base para contestarlo, y una ventaja es que al plantearse abierto da la posibilidad de que anoten cuanto quieran de cada pregunta.

La aplicación fue en el salón de clases, dando tiempo para terminar y era recogido en el momento. Los profesores de grupo ayudaron a la aplicación y se les instruyó para que no sugirieran respuestas. El investigador estuvo presente para las instrucciones y recogía al final los cuestionarios.

El cuestionario fue bilingüe para facilitar la comprensión de las preguntas, sin embargo, la contestación se dejaba a libre elección.

La mayoría de niñas y niños contestó solo en castellano. Algunas niñas y niños escribieron el texto en las dos lenguas (Véase como ejemplo *figura 12*). No hubo necesidad de solicitar a un traductor experto la traducción puesto que siempre que apareció el tojol-ab'al, fue traducido por el narrador que lo escribió.

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Aprendizaje formal e informal a través de objetos lúdicos en una comunidad tojolabal (Plascencia y Linaza 2012) Proyecto FONDEIB 2012
Escuela Primaria Bilingüe 20 de noviembre - Guía de preguntas sobre actividad lúdica

Nombre y apellidos: MARIA DE LA LUZ CC ¿Cuántos años de edad tienes? 12
 Fecha de hoy 26/11/19 Grado y grupo Sexto Grado grupo A
 ¿Eres niña o niño? niña

Estas preguntas están escritas en tojol-ab'al y castia y es para que nos platiques cosas de cuando juegas. Lo que nos platiques nos ayudará para conocer cómo juegas, en dónde, con qué, con quiénes y para saber qué juguetes poner en la juguetería de la escuela.

Instrucciones: Anota tu respuesta en tojol-ab'al o en castia, como quieras

- ¿Con qué cosas juegas? ¿Jasunka wala tajnisok?

Juego con futbol con mis amigas o juego con trastes y basos o canasta chituita, tambien con cucharas.	wala tajnixon sok futbol sok ja camiga o wala tajnixon sok plato x baso o mooch ahin, o sok cucharas.
---	---
- ¿Con qué cosas te gustaria jugar? ¿Jasunka waxa k'ana oj tajnansoki?

me gustaria jugar con pelota.	wax k'ana oj tajnucon sok pelota.
-------------------------------	-----------------------------------
- ¿Cuál es tu juguete favorito? ¿Jasunka wa wixta b'a waxa k'ana?

Los trastes y basos o cucharas.	ja plato sok ja baso y sok ja cucharas.
---------------------------------	---
- ¿A qué te gusta jugar? ¿Jasunka waxa k'ana oj tajnani?

me gusta mucho jugar con Peuchines, y tambien me gusta mucho las jarras.	wax k'ana oj tajnuco sok Peuchin y sok jarras.
--	--
- ¿Con quiénes juegas? ¿Machunka wala tajni soki?

Juego con mis hermana o con mi amiga rosa.	wala tajnixon sok ja quisteini o sok ja camiga rosa.
--	--
- ¿Has hecho algún juguete?/ ¿Cuál? ¿A k'ulan ta ma jun itx'al ¿Jasunka?

No lo habia hecho ninguno	mini. June jkulunej.
---------------------------	----------------------

1

Figura 12. Ejemplo de maqueta de cuestionario cumplimentada [177-Toj6-13a-Maria de la Luz].

2.2.3.2.2. Diarios personales escritos sobre vida cotidiana, juego y trabajo

A niñas y niños escolarizados en educación primaria se les invitó a narrar lo que hacen y les pasa en un día. No conocían y no habían redactado en formato de diario, es decir, escribir una secuencia de hechos sobre sí mismos. Se les comentó que podrían escribir todo lo que les sucede, desde que se levantan hasta que se duermen. Se distribuyó un cuaderno para cada alumno y alumna de la escuela, donde anotaban su nombre, edad y sexo. Una vez que redactaron los diarios, los recogimos, escaneamos y devolvimos.

En esta primera forma de diarios sobre la vida cotidiana (*Figura 13*), procedimos a hacer lecturas periféricas y advertimos que mencionaban actividades que en su momento entendimos como laborales¹³. Esto, más el interés por conocer a fondo la actividad lúdica, propició que propusiéramos la narración de otro tipo de diario, ahora focalizado en cuando juegan y trabajan (*Figura 14 y 15*). Para esta segunda modalidad se les regaló otro cuaderno y calcomanías de personajes de dibujos animados (Ej. hombre araña, Dora la exploradora, Bob esponja, princesas, etc.). La razón de calcomanías es porque notamos que les gustaban, y era para pegarlas en su cuaderno y recordar que el diario cambiaba de instrucciones, ya no era sobre todo el día sino de cuando juegan y trabajan. Los cuadernos y calcomanías se distribuyeron para todos, quisieran o no redactar el diario, para no excluirles de regalarles el cuaderno.

Llegamos a dos modalidades del diario personal escrito:

C) Escribe lo que te pasa en un día, desde que te levantas hasta que te duermes

D) Escribe cuando juegas y cuando trabajas en tu día

Teníamos previsto que los diarios facilitarían acceso a información sobre experiencia en la escuela y fuera de ella. La lengua materna de los redactores era el tojol-ab'al y la redacción se solicitó en castellano. Aunque esta decisión tiene dificultades metodológicas nos interesó hacerlo así puesto que la literacidad para estos participantes es en castellano. Y porque hay pocos estudios sobre textos autorreferidos en bilingües indígenas, y en población tojolabal están ausentes.

¹³ Con Octavio Maza, del Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, discutimos si esas acciones deben catalogarse como actividades laborales o como actividades formativas sin tintes laborales. El asunto de usar la categoría "laboral" trae varias dificultades conceptuales, y podría conllevar, en sus extremos, a confundir ciertas actividades infantiles de ocupación con el concepto adulto de trabajo.

Confiamos en que al escribir en segunda lengua se adopten las reglas de esa lengua en sus aspectos estructurales y que su uso está condicionado por los recursos socioculturales donde se produce.

En la *figura 13* presentamos una página del diario personal sobre la vida cotidiana. Y en las *figuras 14 y 15*, páginas de diarios sobre el diario sobre ‘jugar y trabajar’.

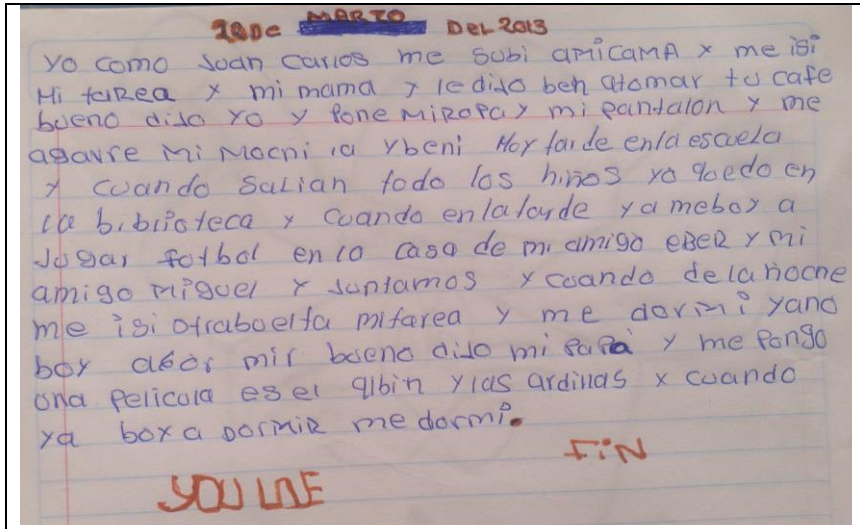


Figura 13. Día completo de narración de vida cotidiana en formato “C” [152-Toj5-12o-Fc-Juan Carlos]

Aunque presentamos aquí separados los ejemplos del diario de jugar y trabajar, ambas narraciones se hacían en el mismo cuaderno.

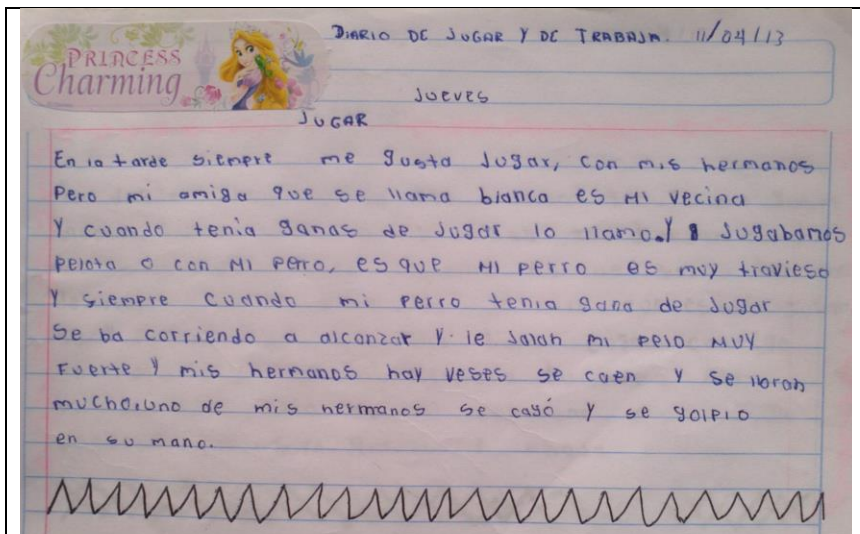


Figura 14. Narración sobre juego en formato de instrucción “D” [205-Toj6-13a-Fd-Lizdía Marihyn]

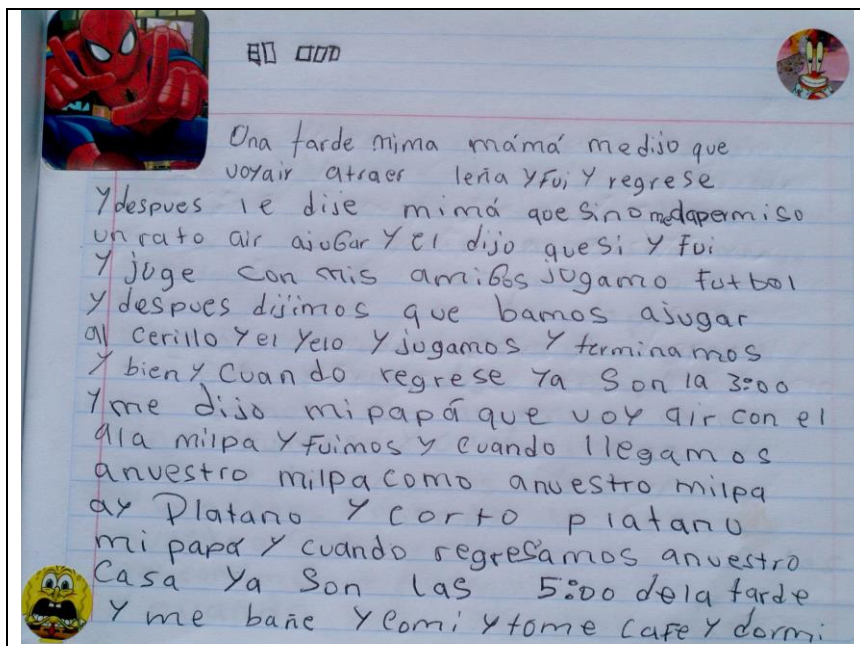


Figura 15. Narración sobre juego y trabajo en formato de instrucción “D” [167-Toj-5-SEo-Fd-Hugo Norberto]

2.2.3.2.2.1. Procedimiento

La invitación a participar e instrucciones se hicieron desde el aula escolar por el investigador, en compañía del profesor de grupo. Cuando se hizo esta microtarea todas las niñas y niños conocían al investigador, quien asistía a la escuela desde aproximadamente un año, y además se había montado una ludoteca, de la cual el investigador era el ludotecario-bibliotecario y prácticamente todos en la escuela primaria le conocían y sabían su nombre. No se era, pues, un completo extraño al momento de solicitud de las tareas de redacción.

La participación e interacción entre niñas e investigador fue valorada positivamente, ejemplo de ello tenemos el texto de María Magdalena [164-Toj5-13a-NJ-María Magdalena]. En su texto que titula “obra de teatro”, narra interacciones que semejan el guion de una obra de teatro, pero a la vez, narra cómo se sintió y qué le hacía sentir esa actividad. Este comentario refuerza la idea de que las obras de teatro o comedias, como le nombraban niñas y niños, realizadas durante nuestra estancia de investigación tuvieron sentido lúdico y fueron valoradas positivamente por quienes participaron: “cuando entro en mi obra de teatro fuimos (estuvimos, tuvimos) alegría no fuimos (estuvimos) enojados”. En este caso, hay una reiteración de mi nombre, profesor Martín, asociado a las obras de teatro.

“Obra de teatro

*cuando el niña o niño estan aprendiendo las niñas los niños del 12 al 13 años de edad el niñas o niños se van el milpa¹⁴ le dijo el nino bamos sa comer ay estalisto la comida le dijo el niño o niñas le dijo que no estabas la lo le dijo esta listo la comida **bueno gracias el propesor martin que me da un día pelis¹⁵** gracias el maestro martin cuando salgamo en la clases entonces a las 3:00 en punto fuimos el su casa del maestro martin **fuimos alegres contento no fuimos enojado triste** cuando entra en mi obra de teatro fuimos alegria no fuimos enojado le dijo el maestro martin le dijo esta listo el la comida estas le dijo vamos a traer el mesa estas listo represco frijol tortilla, fuemos alegres junto **en el niños le dijo que si te lo fido (pido) pavor (favor) que no maldigues el profesor martin** cuando entro la noche 5:40 perdona me no fuimos a jugar cuan paso la noche **le dijo el propesor martin gracias atentamente maria magdalena I. I.**”*

No hicimos propiamente una evaluación en los términos cuantitativos y objetivistas, “post” ludoteca. Aunque según los registros de actividad que tenemos durante ese periodo, nos hacen suponer que niñas y niños lo disfrutaron, el hecho de que ellos mismos, sin la solicitud directa de que hablaran del tema, de ese disfrute, abona en nuestra intuición de que los espacios lúdicos facilitados para niñas y niños crean interacciones, y también percepción positiva.

Al entregar los cuadernos y dar las instrucciones solicitamos que los que quisieran participar pegaran una etiqueta de algún color en su cuaderno y que ahí anotaran nombre, edad, sexo y grupo. Se les comunicaba a niñas y niños que su cuaderno lo llevarían a casa y allá cumplimentarían la tarea.

La redacción fue durante los meses de marzo y abril de 2013. Para la modalidad C se tuvieron aproximadamente un margen de 15 días y para el D, de 10. Esto a fin de abarcar una semana completa incluyendo fines de semana. La modalidad C se hizo antes de vacaciones de ‘semana santa’, y la modalidad B después, por tanto, hubo aproximadamente unos 15 días entre escritura de uno y otro diario. Esto se planeó así para que no fuera tan “cansada” la redacción si se unieran las dos modalidades.

¹⁴ Lugar o campo de cultivo y en algunos países americanos conocido como chacra. La definición de la RAE tanto para chacra como para milpa son insuficientes. Milpa lo define como “terreno dedicado al cultivo del maíz y a veces de otras semillas” y chacra como “alquería o granja”. Para el caso de los tojolabales con quienes trabajamos, la milpa incluye cultivar (maíz, frijol y calabaza principalmente), pero también cazar, cortar leña y convivir. La milpa, en sí misma, es un concepto complejo que integra actividad física-productiva y sociocultural (véase apartado 5.4)

¹⁵ No se confunda con “pelis” de película. Aquí es “feliz”. En tojol-ab’al, no existe la “f”, lo cual es sustituido por “p” o con “j”, cambiando el punto de articulación labiodental (f) a labial (p; b) o a velar (x).

En el periodo en que redactaban se daban recordatorios –pasaba el investigador a los salones para animar y preguntar “¿cómo van con sus diarios?”, como leemos en la figura 16.

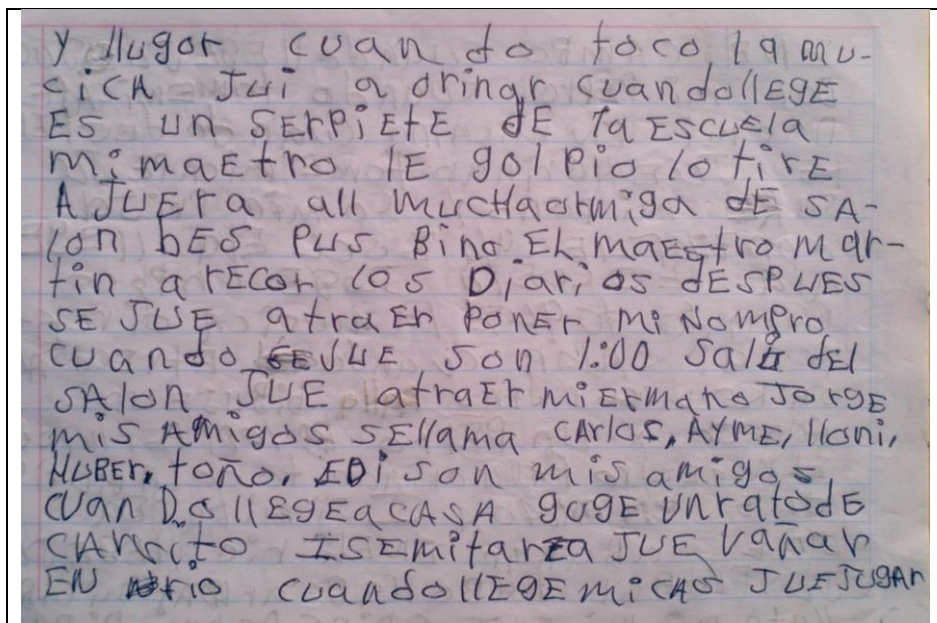


Figura 16. Narración sobre el seguimiento de redacción del diario

Participante [218-Toj3-80-Fc-Alex Francisco]

Alex Francisco de ocho años y de tercer grado de primaria, comenta “y después vino el maestro Martín a recordar los diarios”. Incluye, en la narración de su día, esa visita a su grupo escolar.

Durante vacaciones escaneamos los diarios de la modalidad C y al regreso de vacaciones se devolvieron los cuadernos a los autores. Luego hicimos ese proceso con los de la modalidad D.

2.2.3.2.3. Redacción de cuento

La otra microtarea fue la redacción de un cuento, historia u obras de teatro sobre:

No dejar jugar o no permitir que alguien juegue

Los profesores nos auxiliaron para ampliar o clarificar la explicación sobre escribir la historia (*Figura 17*).



Figura 17. Profesor de tercer grado auxiliando al investigador para explicar la instrucción de ‘Escribir cuento, historia u obra de teatro’

2.2.3.2.3.1. Procedimiento

Para la redacción se entregó un folio y cada niña y niño lo llevaban y cumplimentaban en casa. Se dio aproximadamente una semana para su contestación (*Figura 18*).

CUENTO, HISTORIA U OBRA DE TEATRO

Nombre Elsi Magaly _____ Edad 10 años Grupo y grado 1°B

Tema No permitir que alguien juegue; no dejar jugar a alguien

Titulo Una dia salimos a jugar pero una niña dijo no va jugar el carmeli entonces mi maestro vio que estamos peiando entonces mi maestro vino corriendo aregramos el piello dijo mi maestro sino va jugar el carmeli x no vamos a jugar entonces fimos a la escuela y dijo mi maestro que vadejar Tarea y escribimos x nos dijo el maestro que vamos a salir otra vuelta de jugar nos dijo mu Grato el que Petera sera castigados va lavem vanio entonces Perdio carmelio x dijo el maestro que ir a lavar vanio entonces carmeliano fue Al vanio i el maestro que vaír a traer la ~~cuveda~~ cuveda entonces el carmeliano fue a traer la cuveda x regreso le dijo el maestro aqui esta maestro x el maestro lo abtro la cuveda y lo alancio del vanio x le dijero Al carmeliano que vaír traer agua entonces fue el carmeliano y regreso mojado y le dijo el maestro x tu quede Paso me sai tentro del agua la carmelino porque de Fuesite aya que no ves que ya agua avi x el carmelino catesto ya al agua si ya ay porque no me lo dieron ~~antes~~ qndos.

Figura 18. Ejemplo de maqueta para narración de historia sobre no permitir que alguien juegue
Participante [114-Toj4-10a-NJ-Elsi Magaly-]

Nota: el reverso no tenía líneas y podría ser usado para dibujar

2.3. Gestión de la participación, confidencialidad y consentimiento informado

Antes de ejecutar cada estudio se gestionó el ingreso a las escuelas requiriendo autorizaciones y consentimiento de actores escolares: profesores, directores, y niños y niñas.

En el caso del estudio uno sobre el recreo escolar, se solicitó autorización de las escuelas, que gestionaban con los padres los permisos y después antes de proponer la microtarea y después de que se resolviera se preguntaba a niñas y niños nuevamente si querían participar.

El consentimiento para participación en el estudio dos sobre la vida cotidiana de niñas y niños tojolabales, se dio mediante las aceptaciones orales de la Asamblea general, máxima autoridad del ejido. Organizarse en asambleas para tratar asuntos comunitarios se ha dicho acerca del grupo tojolabal (CDI, 2006 p. 21; Lenkersdorf, 2003; Rivera-Lona y Tinoco-Ojanguren, 2003; Ruz, 1999, p. 57-60). También se solicitó la anuencia del Comité de padres de familia y de las autoridades escolares y de los niños y niñas. La aprobación se realizó desde febrero 2012 y fue reiterada por las tres autoridades el día 23 de agosto de 2012.

La aceptación de la ludoteca tuvo lugar el día 28 de agosto por el Consejo Técnico de la escuela, y el día 29 de agosto del mismo año por la directiva de la Asociación de Padres de Familia. La aceptación formal es relevante puesto que las decisiones escolares no son tomadas únicamente por la escuela o padres aisladamente sino por el comité y por la comunidad en general, organizándose asambleas para tales efectos, como se hace con varias comunidades de la zona (Estrada, 2006; Rivera-Lona y Tinoco-Ojanguren, 2003).

Aunque no existieron situaciones que pudieran dañar a los participantes de algún modo, evitamos el uso de información que comprometa la identificación de personas, salvaguardando su derecho al anonimato. Se cuenta con autorizaciones por escrito de instituciones y para el estudio uno con audios de Asamblea general. Entre los elementos que comentamos es que haríamos uso de dispositivos para grabación de imágenes y audio, fijas y en movimiento indicando que tal material sería usado para la investigación exclusivamente.

Conservamos nombres de niñas y niños sin apellidos para que no se identifiquen. Asimismo, cuando incluimos fotografías para ‘contar’ alguna información evitamos que niñas y niños sean reconocidos. A excepción de la fotografía de niños del grupo ‘Zapatitos rotos’ que practican música, pues la fotografía es pública en internet y se expuso precisamente para que el grupo y la escuela fueran conocidos.

De cualquier manera se solicita del lector prudencia y tratamiento ético de los datos, personas, instituciones y lugares aquí presentados.

Hemos dado un sintético recorrido teórico y expresado nuestras inquietudes de investigación y formas de abordarlas. En los siguientes capítulos presentamos los resultados de la investigación.

El capítulo tres, cuya preocupación es fundamentalmente metodológica, expone nuestros acercamientos al análisis de los datos, del que resaltan las categorías relaciones, que exponen cómo está marcada la agencialidad de la relación según los narradores.

El capítulo cuatro expone los resultados sobre el mejor y peor recreo vivido y de los diarios personales sobre el recreo. El capítulo cinco, por su parte, abordará los resultados del estudio dos llevado a cabo con niñas y niños indígenas tojolabales.

Capítulo 3

Análisis de textos escritos

3. ANÁLISIS DE TEXTOS ESCRITOS EN DIARIOS PERSONALES DE LOS ESTUDIOS UNO Y DOS¹⁶¹⁷

3.1. Introducción

En este capítulo documentamos el proceso de creación de un modelo que denominamos microanálisis, que aplicamos a textos escritos por niñas y niños en diarios personales. Usamos la escritura de la actividad propia para la comprensión de la acción y su contexto de producción, asumiendo que con el lenguaje podemos referirnos a nosotros mismos y a nuestra inmediatez, así como a eventos distantes aún sin haber tenido experiencia directa con ellos (Carlson, 2004).

Asumiendo una perspectiva constructivista y sociocultural, entendemos la narración desde dos puntos de vista, como producto de un desarrollo individual y como subproducto de la actividad sociocultural de participación. La narración como artefacto sociocultural ayuda a la comprensión de la actividad desde la posición del narrador, y por las funciones y procesos complejos que involucra –memoria, habilidades motrices, conocimientos de gramática, operaciones mentales, etcétera– nos refiere un sujeto cognoscente que discierne y transfigura su actividad en texto, que es una interpretación y construcción de sí mismo.

El humano construye conocimientos sobre lo físico y social gracias a la interacción, al uso compartido de símbolos, a la participación, a la observación y a la operación sobre los objetos. Por tanto, el proceso de socioconstrucción es una transformación. Para un humano, vivir entre humanos requiere de artefactos y de procesos de mediación entre los objetos y sus funciones en el mundo (Bruner, 1995, 2006). Tal como Urie Bronfenbrenner (1987; 1993) planteó con su concepto de ecología de desarrollo, el humano es una entidad dinámica y creciente que participa y se relaciona con su ambiente en un proceso de acomodación mutua, bidireccional.

¹⁶ Plascencia, Martín y Linaza, José Luis (*en prensa*). La actividad propia descrita en diario personal por niñas y niños. Construcción de un modelo de análisis, en S. Frisancho (Comp.), *Constructivismo y desarrollo humano*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Reproducido con autorización.

¹⁷ Los datos provienen de dos proyectos de investigación auspiciados por dos fuentes de financiamiento en México: Fondo Sectorial de Investigación para la Educación, SEP-SEB-CONACYT, en la convocatoria 2009, número 145990, periodo agosto 2011-2012 y del Fondo para el Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, a través de Innovación y Apoyo Educativo, con apoyo del Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona-Solidaria y el Centro Unesco de Cataluña, periodo octubre de 2012 a junio de 2013. La redacción se realizó gracias a la estancia como profesor invitado en la Pontificia Universidad Católica del Perú con el grupo de investigación Cognición, Aprendizaje y Desarrollo.

Algunas filosofías acogieron el ideal ontológico de que el ser humano llegara a ser él mismo, y conceptos como personalidad e identidad fueron llevados a la individualidad, a reducir el yo a una entidad autónoma y autogobernable, capaz de ser sin los otros. Así, desde este punto de vista la existencia humana debiera estar dirigida a conocerse a sí misma y ser autónoma, y se posiciona al yo como una entidad aislada e independiente de otras personas. Sin embargo, esto desliga las relaciones profundas entre lo social, pensado como fuera, y el yo, dentro. Estas metáforas de separación yo-otros y dentro-fuera, hacen pensar que el contexto está fuera y es lo que influye o significa, y que lo de afuera está al servicio de lo de adentro. En cambio, nosotros creemos que el humano es relacional, interdependiente, contextual y cultural (Göncü, 1999; Gergen, 1985; Gergen y Gergen, 1988; Rogoff, 1993). Para una discusión sobre las perspectivas que asumen el *self*/independiente e interdependiente y las implicaciones psicológicas, véase Marcus y Kitayama (1991).

Nuestra investigación se instala en las áreas de juego y desarrollo moral, con un acercamiento narrativo evolutivo cultural sobre el recreo escolar y la vida cotidiana. Combinamos métodos cuantitativos y cualitativos posicionando al dato como una socioconstrucción que hacemos los investigadores (Luckmann, 2013) de la cual podemos interpretar. Nuestro foco de atención se dirigió a saber si los niños describen su contexto de participación y actividad siendo narradores, por lo que nuestro objetivo es construir un modelo de análisis sociocultural evolutivo de la actividad de sí mismo narrada por escrito, por niñas y niños escolarizados en educación primaria. Para ello usamos dialécticamente elementos emergentes de la construcción de datos y de la teoría, de modo que contribuyan a la descripción e interpretación de acción y de formas relacional, lúdica y de daño. Buscamos aplicar el modelo al texto usando información provista por el diario y otras fuentes, para contribuir a la comprensión de significados individuo-culturales, observando elementos estructurales y de contenido de la actividad narrada sobre el recreo escolar y la vida cotidiana.

Consideramos que en las interacciones sociales cotidianas es más usual la organización del pensamiento en historias, en sucesos, es decir, de manera narrativa. Para Smorti (2008, ver p. 71) la narración autobiográfica contiene elementos que limitan lo que se escribirá: secuencialidad de los recuerdos (un antes, un después), organización de acuerdo al idioma, género (narrar sobre sí mismo, donde habrá un personaje), narrar con un objetivo, para contar a otro sobre sí mismo y hacer a través de la narración un sí mismo negociable, distribuido y social. La técnica de diario captura eventos, reflexiones, humores, acciones e interacciones cerca de cuando ocurren (Iida, Shrout, Laurenceau y Bolger, 2012), dependiente del narrador. El proceso de narración es constructivo, mejor dicho, reconstructivo, donde la categoría temporal es resignificada en el presente: dependiente de la memoria y con la selección que se desea

mostrar. La “secuencialidad, indiferencia fáctica y su peculiar forma de enfrentarse a lo canónico”, son tres características de la narración según Bruner (2006, p. 66).

3.2. El estudio

Partimos de una psicología orientada culturalmente (*Cfr.* Göncü, 1999) y que toma como su objeto de estudio el significado, la acción situada y la transacción, ideas cuya fuente es Jerome Bruner (2004a, b; 2006). Tuvimos un diseño narrativo evolutivo, con dos variantes, transversal y etnográfico, con la técnica de diario personal como eje, con la cual intentamos captar y respetar el punto de vista de niñas y niños sobre su actividad expresada en narración; en el diseño transversal a través de un diario sobre el recreo escolar y en el proceso etnográfico, uno sobre la vida cotidiana y otro sobre cuando se juega y trabaja (Sobre etnografía véase Levine, 2007; Müller, 2006, 2012a, 2012b; Warming, 2011). Para el análisis nos apoyamos en algunas ideas de la teoría fundamentada por la importancia concedida al dato y la posibilidad de crear conceptos y teoría a partir de ahí (Charmaz, 2003; 2008; Corbin y Strauss, 1990; Mills, Bonner y Francis, 2006).

Propusimos, con la técnica de diario personal escrito, contar la historia de un día recién vivido. No hubo diálogo con los narradores sobre lo que cuentan, solo analizamos la actividad textualizada siendo nuestras preguntas: ¿cómo y qué narran en diarios personales?, ¿qué acciones e interacciones socioculturales escriben?, ¿qué elementos lúdicos y del daño emergen en sus narraciones?, ¿qué cuentan según el ámbito de redacción (recreo escolar, vida cotidiana)? y ¿cómo se representan a sí mismos y a los demás en ese marco narrativo?

Ve la *figura 4* del apartado 2.1.4, con diseño, procedimiento y técnicas de investigación y participantes en *tabla 1*.

3.3. Resultados

Admitimos hacer uso de la fragmentación del texto distinguiendo entre temas generales y moleculares (ver análisis temático en Braun y Clarke, 2006; Clarke y Braun, 2014), separando en guion-tema, episodio-subtema y acción, la unidad mínima que expresa un hacer.

Al ser producciones únicas multitemáticas y sobre eventos transformados en narración sobre sí mismos, los narradores son autores, actores y agentes. En ese nicho de narración se circunscriben gramatical y culturalmente.

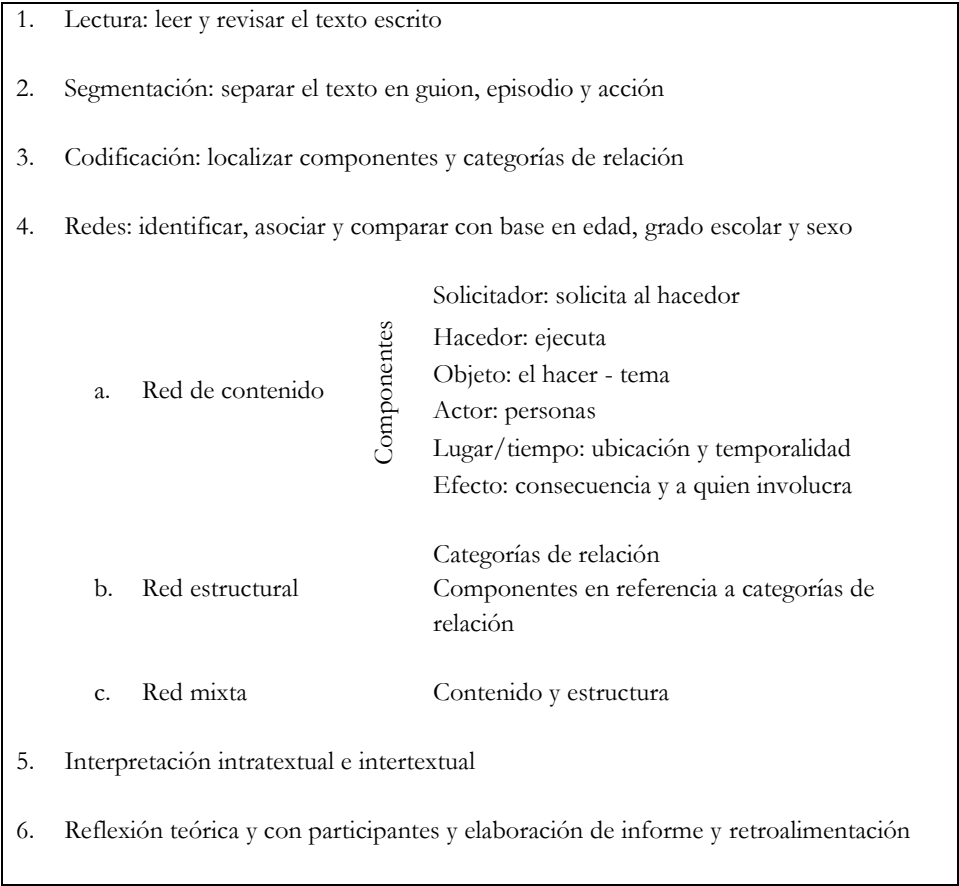


Figura 19. Modelo de microanálisis

Veamos la *figura 19*, en donde mostramos que el primer paso es visar y revisar el texto, la lectura, de la que emergen códigos, memos y conceptos. El segundo paso es la segmentación del texto en acción organizada en episodio y guion. La segmentación es una transición entre el texto escrito y su separación en unidades. Construimos seis categorías que denominamos componentes de la acción: hacedor, objeto, efecto, solicitador, actor y lugar-tiempo. La acción es operada por un actor, el hacedor. El objeto es el verbo, el hacer, lo demandado. Esa acción es efecto pues sucede por algo. El modificador e impulsor de la operación, del movimiento del hacer, podríamos nombrarlo solicitador porque demanda la acción. Además hay actores que se mueven por el hacer en un tiempo y lugar.

Así llegamos a la codificación, ligada a la segmentación. Gracias a este proceso de codificación construimos categorías para referir relaciones entre narrador y actores, reportamos las que hasta el momento hemos generado. Usamos símbolos arbitrariamente para la codificación y expresión de las relaciones y no corresponde con

otros usos convencionales. En la *figura 20*, A es el primer actor en singular o plural mencionado, B el segundo y así alfabéticamente; {■} significa el hacer y tema.

Nombre <i>Hacer...</i>	Símb.	Subcategoría y significado
Con otros con los mismos fines	=	Hacer conjunto: A = {■} B
	^^	Hacer con otro paralelamente: A ^^ {■} B
Condicionalmente	•	Hacer si y solo si hay un hacer previo: • {■ previa} A {■ actual}
	☀	Hacer para otro condicionado a que él haga (haya hecho, hará) algo por mí. O, puesto que A hizo, hace o hará, B, hace, hizo o hará: A {■ previa} ☀ B {■ actual}
Sin obligación directa en el texto	*	Hacer por alguien sin una solicitud directa: *A {■} B
	»	Hacer por una obligación definida para narrador en otro fragmento de su texto: » A {■}
Por obligación	-	Algún elemento del medio ambiente, clima, por ejemplo, ocasiona el hacer: - {■} A {■}
	>	Directivo ¹⁸ : hay explícita o implícitamente una demanda: A > {■} B
	<	Subordinarse a la demanda: A < {■} B
Por invitación	§	Un actor sugiere/invita la actuación de un segundo: A § {■} B
Motu proprio	⊃	Hacer para otros por iniciativa propia sin directivos de obligación, condicional o sugerencia: A ⊃ {■} B
	æ	Hacer para un ente abstracto o un conjunto de actores de manera general-colectiva: A æ {■} B
	þ	Ayudar a la narradora o hacer para ella: B þ {■} A
	^	Buscar o estar en compañía, ir hacia alguien sin directivo explícito: A ^ {■} B
Fines opuestos	£	Hacer algo por la narradora (pero no prosocial)
	±	Haber un desacuerdo, confrontación o conflicto entre actores: A ± {■} B
	Ø	Negar el directivo y justificar por qué: A Ø {■} B

Figura 20. Categorías sobre relaciones entre actores (Categorías relacionales)

(Continúa en página siguiente)

¹⁸ Los directivos los entendemos en un sentido similar al de Ervin-Tripp y otros “actos de control tales como ofrecimientos, requerimientos, órdenes, prohibiciones y otro tipo de movimientos verbales que solicitan beneficios o intentan efectuar cambios en las actividades de los otros” (1986, p. 116, citado en De León, 2011, p. 87).

(Continuación de página anterior)

Nombre <i>Hacer...</i>	Símb.	Subcategoría y significado
Compartir la obligación en hacer	<>	Responder a la demanda y obligar a que alguien haga lo mismo: A <> {■} B
	1>	El actor que demanda se implica en aquello que solicita: A 1> {■} B, o bien, A 1< {■} B (A hace lo que le solicita B, quien también está implicado).
	1<	
Modificación del curso del hacer	#	Interrumpir un diálogo o hacer: # A {■}
Mención de alguien como si hablara de él	~	Mencionar el hacer de alguien como si hablara de él: ~ A {■}
Propio	Õ	Hacer por y para sí mismo, sin un actor como solicitador y con efectos directos en sí mismo: A Õ {■}
Díálogo	∞	Dialogar o narrar el discurso de otros, contarse, hablarse: A ∞ {■} B
Daño	¶	Dañar: A ¶ {■} B
Evitación del daño	¥	Sustituir el daño (evitarlo, restablecer el equilibrio, etc.): A ¥ {■}
Juego	Φ	Estar en una situación lúdica: A Φ {■}

Figura 20. Categorías sobre relaciones entre actores (Categorías relacionales)

El paso cuatro es la elaboración de redes auxiliándose de tres procesos: identificar, asociar y comparar. Hay redes según el contenido, integradas por los componentes, y según la estructura, relación entre actores con las categorías relacionales y los componentes en relación a esas categorías.

Lo siguiente es cruzar al plano de la interpretación del contexto de producción, o sea, en el plano intraindividual-intratextual, y en el interindividual-intertextual. En el paso seis discutimos resultados con la teoría y con participantes, y reflexionamos el proceso y la elaboración de informes. Los traslapes, incursiones y alteraciones en el orden de hacer el microanálisis son posibles y necesarios sobreponer.

Durante el proceso registramos lo que denominamos eco-representaciones, elementos socioculturales disponibles para el investigador con los cuales se conecta el texto con el contexto sociocultural del investigador. Es una forma de interpretación de un evento a partir de nuestros conocimientos disposicionales aplicados a ese evento.

3.3.1. Revista del modelo

Lectura

Para explorar el modelo veamos un fragmento del texto transcrito literalmente de la participante 88, niña de 10 años de edad, cuarto grado, de México e instrucción “C” [88-Toj4-10a-Fc-Ana Deysi].

oy por la mañana mi mama me dijo ya boy a ir a la clase y cuando llegue mis amigas me dijieron que no boy a ir a jugar y yo juege y toco la musica intremos a nuestro salón...

Segmentación

Hay tres temas: ir a clases, invitación a jugar y jugar, y entrar al salón de clases, expresado en guiones y las cuatro acciones en viñetas:

- Guion 1: a) oy por la mañana mi mama me dijo ya boy a ir a la clase
- Guion 2: b) y cuando llegue mis amigas me dijieron que no voy a jugar
c) y juege
- Guion 3: d) y toco la musica intremos a nuestro salón

Codificación

Para la codificación usaremos los símbolos de las categorías de relación

Codificación de primera acción	Texto: oy por la mañana mi mamá me dijo ya boy a ir a la clase						
	Solicitador	Objeto	Hacedora	Efecto	Lugar	Tiempo	Actores
	Mamá > Obligación	{ me dijo ya boy a ir a la clase }	Narradora	Narradora	/ Casa ^ Escuela	Oy por la mañana	Mamá Narradora
Guion		Acciones codificadas					Categoría relacional
1	a.	Mamá > {dice ir a la escuela}	Narradora	/ Casa ^	Escuela		Obligación
2	b.	Amigas 1> § {Jugar}	Narradora	/ Patio escolar			Invitación
	c.	Narradora 1<§ {jugar}	Amigas	/ Patio escolar			
3	d.	- {tocó la música}	Nosotros {entramos}	/ Patio escolar ^	Salón		Obligación

Figura 21. Ejemplo de codificación, acciones codificadas y categorías relacionales

Los dos primeros guiones contienen directivos, de la mamá y de la amiga. La diferencia notable está en los efectos, mientras que uno está dirigido a la niña, el dos integra a la narradora en una actividad, creando actividad conjunta. Por tanto, el solicitador amigas se implica en la acción; el solicitador mamá no está operando conjuntamente, pero participa con su solicitud.

Redes

Para establecer las redes se identifican elementos, entre ellos componentes y deícticos, rasgos orientadores y referenciales de las expresiones de una lengua, los cuales requieren de un contexto para interpretar su referencia, es decir, un texto en referencia al contexto. Si definimos los actores (mamá, narradora, amigas), los hacedores (narradora, amigas, nosotras), los lugares (casa-escuela, patio, patio-salón), los tiempos (hoy por la mañana, ya, antes de clases), los solicitadores (mamá, amigas, música-horario) y objetos (*dijo, voy a ir, llegue, dijeron, voy, jugar, juegue, toco, intramos*), y si tenemos más texto de esta participante haríamos un mapa de relaciones: estructurales, con base en categorías relacionales y deícticos; y de contenido, componentes.

Nos interesó saber cómo son transcritos los actores en la narración y su posición espacio-temporal ayudándonos de la deixis (Levinson, 1979, 2006; Lozano, 1988), la cual de acuerdo a Barriga (2002) hace alusión a “aquellos rasgos orientadores de la lengua, relacionados con el lugar y tiempo de la expresión” (p. 173). Para ello se usan pronombres, adverbios y el aspecto gramatical-verbal. La deixis del primer guion coadyuva a ver adverbios temporales que ubican en un determinado momento: ‘hoy, por la mañana, ya’. Sitúan el momento en que ella, mi mamá, dice lo que hay que hacer y ubica la acción en el tiempo. Los aspectos verbales dan una idea de que la acción está finalizada, y la utilización de un presente y un infinitivo indican una acción a desarrollarse en el futuro inmediato. Los pronombres personales *me* y la desinencia en “voy” refieren a la narradora. Así, sintéticamente podríamos inferir del texto lo siguiente: Ella, mamá, que es de mi propiedad (mi), imperativamente solicita que yo la narradora vaya de aquí (casa) a allá (escuela). Por tanto, ambos están aquí (narradora y ella) y ella solicita que la narradora vaya hacia allá. La relación es asimétrica y unidireccional: ella demanda a narradora.

El lugar donde ocurre es el tránsito casa-escuela y los efectos de asistir son sobre la narradora.

El guion dos establece un tiempo (cuando llegué), que cumple el directivo de la madre (venir de allá, a aquí). Se reposiciona el yo-narradora en el aquí. Las amigas, que son mías (pronombre posesivo) me (pronombre personal) dijeron que si voy a jugar, ¿no vas a jugar?, una forma típica de preguntar en el castellano mexicano usando un

negativo. La que llega (narradora), a través de la participación se incluye en la acción en una nueva ubicación espacio temporal: aquí (en el patio) y ahora (antes de entrar a clases) para hacer la actividad de participación jugar. Se trata de una interacción y de la inclusión para crear la actividad conjunta juego. El juego es una opción sociocultural para usar el espacio de tránsito entre casa y escuela. Aquí nos preguntamos si cuando los adultos no están presentes se transforman espacios y tiempos en juego. La amistad en estas niñas permite invitar a la que llega para que juegue, muy diferente a quien llega, no es invitado y daña (*Vid infra* participante 27, guion cinco).

En el guion tres aquello (música) solicitó desplazamiento (del aquí, ir allá, al salón) que es hecho.

Interpretación intratextual

Guion uno. La mamá en casa hace un directivo a la narradora de que vaya a la escuela. La mamá no se implica en realizar la acción que solicita, sí en estar al tanto del horario en que la niña debe ir a la escuela. Esto refiere una función amplia de responsabilidades de las madres con las hijas de asistirles en recordatorios para hacer labores, es decir, mediar en sus procesos de responsabilidad.

La narradora hubiera podido comprimir la acción como “asistí a clases”, pero decide incluir lo que es dicho por su madre. Niñas y niños tojolabales narran esa interdependencia a modo de contarnos los diálogos, lo que se dijo.

Guion dos. El solicitador amigas hace ya la acción jugar y su intención es crear un escenario lúdico sincrónico y espacial común con el demandado, incluir e incluirse.

Guion tres. El horario escolar produce interrupción inmediata de actividad y cambio a otra: ir del patio al salón de clases.

Estas acciones muestran por un lado la asimetría, decir qué hacer sin implicarse, y la simetría, invitar a hacer implicándose, y por otro, los campos y espacio-temporalidades en que cada actor interviene.

La interpretación intratextual comprende lo que se sabe del narrador con base en su producción escrita. La interpretación intertextual requeriría traer a comparación narraciones de otros autores. Así el texto propio y el ajeno en diálogo pintan el panorama de la actividad en el contexto para el grupo de edad. Como ejemplos de intertextualidad, vimos en textos de participantes tojolabales la recurrencia al río para ir a bañarse y como espacio importante para la vivencia compartida con pares, varios textos aluden a esa experiencia. También tojolabales y tzeltales narran diálogos como parte constitutiva de su narración.

3.3.2. Aspectos interpretativos usando la deixis

Se revisará un texto de Ma. Lucía (niña, 9 años de edad, cuarto grado, España, instrucción “B”). Nos auxiliamos de conceptos de pragmática teniendo como eje la deixis (social, personal, espacial y temporal), el *aspecto gramatical*, los PRONOMBRES y adverbios.

Cosas buenas que te pasaron en el recreo

ME reúno con un buen GRUPO DE AMIGAS. NOS contamos muchas cosas divertidas. Jugamos mucho y NOS divertimos. Sabemos decidir sin peleas. NOS hacemos muchas bromas.

Cosas malas que te pasaron en el recreo

A veces las amigas SE van. HAY peleas. NOS enfadamos porque no NOS gusta el juego. Que vienen y NOS molestan! [240-Co4-9a-Fb-Ma. Lucía]

La narradora se *reúne* con amigas. La deixis muestra el desplazamiento de la narradora al ellas, que incluye en un grupo calificado como bueno. El aspecto verbal es el presente marcado como un estado habitual. Luego, a través del pronombre plural inclusivo *nos* y la desinencia verbal plural narra que se cuentan cosas divertidas, que están calificadas por un adverbio de cantidad, muchas. La narradora se transforma en la acción en un nosotros inclusivo donde tiene una participación activa, contarse. Siguiendo con la noción de participación colectiva hacia el *jugamos mucho*. Nuevamente, califica con un adverbio de cantidad la participación en el juego y transforma el adjetivo divertidas en verbo y asume que los que jugamos nos divertimos. Esta transformación es una cualificación del estado emocional experimentado al jugar: sentir que nos divertimos. A través de un verbo expresa que saben decidir sin peleas. Hacerse bromas, que supone un daño calculado en un ambiente lúdico, refiere participación inclusiva en un espacio comunitario.

En las cosas malas hay diferencias con las buenas. La primera es en el aspecto verbal: narra las cosas malas como hechos ocurrentes presentemente. No hay un anclaje temporal de las acciones a lo sucedido ese día y la narración rompe la demanda de contar lo que sucedió ese día, para hablarlo en términos de un estado general: lo que ocurre “a veces”. La primera acción, *A veces las amigas se van*, no parte de sí mismo. Habla de ellas, el campo deíctico está marcando la distancia de ellas, que se van, de alguna parte –no necesariamente de mí- hacia otra. La deixis de tiempo, del adverbio *a veces*, demarca un estado latente en que hay una presencia inconsistente segura. Luego, *hay peleas*, no indica peleadores sino habla de la existencia y de su vigencia: hay.

Después, *Nos enfadamos porque no nos gusta el juego*, refiere estados afectivos. Ahora sí el narrador se inserta en el plural inclusivo y admite que hay enfado porque *no* les gusta el juego. El adverbio de negación *no*, aparece en un conflicto, porque subyace un principio deontológico de obligación, “debería gustarnos el juego”.

Las acciones del último guion, *Que vienen y nos molestan!*, marcan deíctico de lugar y traslado, venir, y un tipo de relación, molestia. Personas indefinidas vienen, de allá vienen aquí. El espacio era del nosotros y otros ingresan y transgreden ese espacio, nos molestan. La narradora anotó un signo de admiración para hacer notable el molestar, que es un daño inespecífico para el lector, solo se conoce como desagradable, pero no se puede clasificar en taxonomías de agresiones porque puede implicar uno o varios tipos.

La interacción con amigas está demarcada con el adverbio de cantidad mucho, en contarse, jugar y hacerse bromas. Califica con adjetivo divertirse y el verbo divertir, por tanto, se hicieron mucho y están asociadas a lo divertido. Son seis ámbitos relacionales: reunirse, contarse, jugar, divertirse, hacer bromas y saber decidir sin peleas. Este último admite la capacidad para la autorregulación del grupo para decidir; usan dos verbos que indican procesos racionales, sabemos y decidir, y el objeto que complementa es sin peleas. La calificación de su grupo de amigas como bueno habla de la comodidad que tiene con la afiliación.

El adverbio temporal “a veces” rompe la reunión descrita en las cosas buenas: las amigas se van, hay peleas, hay quienes molestan y se enfadan porque el juego no les gusta. Las cosas malas son acciones presentes que contradicen lo escrito en las buenas que son culminadas. Algunos eventos negativos suceden al interior del funcionamiento del propio grupo, amigas se van, enfadarse porque no gusta el juego; de extraños al grupo, vienen y nos molestan; o inespecífica, hay peleas. Surge aquí la pregunta si el distinto uso aspectual en cosas buenas y malas, pasado en las primeras y presente en las segundas, es accidental, banal, o si se relaciona con algún significado.

Cosas que te pasaron en el recreo

El texto de Ashley Kasandra [27-MOR4-9a-Fa-Ashley Kasandra], que redactó bajo la instrucción “A”, se segmenta en guiones. Aparece un número romano antes de cada párrafo para indicar el día de narración, en números arábigos entre corchetes el guion. Los adverbios subrayados y PRONOMBRES en versalitas.

- I. [1] Solo comí MI comida [2] y ME puse a caminar [3] y también ayudé a MI compañera con un trabajo SUYO [4] y algo malo es que una compañera casi ME giró el brazo para atrás, ME lastimó un poco.
- II. [5] Hoy en el recreo ME pusieron a cargo de unos niños molestos y LES tenía que decir cuando ya podían salir a SU recreo, uno de esos niños es muy grosero, todo el tiempo ME dice cosas ofensivas pero

YO no le hago caso, [6] hoy a una amiga MÍA LE pegó la locura y se puso a correr y si no a golpearse a ELLA MISMA, fue de lo peor [7] y a otra amiga MÍA ME jalaba MIS mallas, ME las bajó un montón, por suerte MI vestido no SE levantó, [8] luego de todo ESO el maestro ME puso a cargo de la puerta o sea NADIE podía entrar al salón y sentí muy feo decirle no a MI mejor amiga que SE llama Carmen, además, ME hizo una carita de perrita triste, ME dio cosa que ME hiciera ESO, guau que raro fue ESO

- III. [9] Pasó que ME quise morir y todavía quiero [10] y no comí nada solo ESO
 IV. [11] Organicé a un equipo [12] comí, [13] caminé [14] y traté de no golpear a un compañero llamado Donovan porque ME enloqueció.
 V. [15] ME lastimé la voz ensayando con algunos compañeros y [16] no comí NADA.

	Día de narración, guion y acción codificada	Categoría relacional
	1 Narradora \tilde{O} {comí mi comida}	Propio
	2 Narradora \tilde{O} {me puse a caminar} / Patio	Propio
I	3 Narradora \neg {ayudé con un trabajo suyo} compañera	Motu proprio
	4 Compañera \P {casi girar el brazo para atrás, me lastimó un poco} Narradora	Daño
	Maestro-a > {pusieron a cargo de niños molestos} Narradora	Obligación
	Narradora > {decir cuando salir al recreo} Niños molestos	Obligación
	5 Niño Molesto \P {es grosero, me dice cosas ofensivas} Narradora / Todo el tiempo	Daño
	Narradora \forall {no hacer caso} Niño molesto	Evitación del daño
II	6 * {le pegó la locura} Amiga mía \P {correr y golpearse} Ella misma	Daño
	7 Amiga mía \P {jalaba mis mallas} Narradora	Daño
	Maestro > {a cargo de puerta, no podían entrar al salón} Narradora \P	Obligación / Daño
	8 Narradora < * {decirle que no a mi amiga, que pusiera carita de perrita triste} \P Amiga Narradora \P {sentirse mal}	Daño Daño
III	9 Narradora \tilde{O} \P {me quise morir y todavía quiero} / Hace rato y ahora	Propio/ Daño
	10 Narradora \tilde{O} {no comí nada}	Propio
	11 Narradora \neg {organicé} Equipo	Motu proprio
IV	12 Narradora \tilde{O} {comí}	Propio
	13 Narradora \tilde{O} {caminé}	Propio
	14 Narradora \forall {traté de no golpear a un compañero llamado Donovan porque me enloqueció}	Evitación del daño
V	15 Narradora \tilde{O} \P {me lastimé voz} ^ {ensayar con compañeros}	Propio/Daño
	16 Narradora \tilde{O} {no comí nada}	Propio

Figura 22. Codificación de la acción con base en ‘categorías relacionales’

Participante [27-MOR4-9a-Fa-Ashley Kasandra]

Interpretación intratextual

Los guiones son comer (1, 12), caminar (2, 13), ayudar (3), organizar equipo (11), dañar (4, 5, 6, 7, 8, 9, 15), no comer (10, 16) y evitar dañar (14).

El profesor en guiones cinco y ocho es narrado con una relación de obligatoriedad que produce indirectamente daño a la narradora. Al exponerla a un grupo de molestos y particularmente a uno que “todo el tiempo me dice cosas ofensivas” y al enfrentarla a su amiga. Esas obligaciones depositadas en ella y que organizó equipo hablan de un rol similar al de líder. La narración es sobre lo que le pasó y no le pasó. En lugar de omitir y no contar el “comer”, se cuenta que no se hizo. Esto habla de la canonicidad comer y la violación de no hacerlo. La narración nos cuenta la intencionalidad, estados mentales. El daño, presente en siete guiones expresa daño hacia sí mismo accidental e intencional, y daño intencional y no intencional hacia otros.

En la narración, aparecen dos palabras para designar la relación con pares del mismo sexo, amiga y compañera:

- ayudé a mi compañera con un trabajo suyo
- y algo malo es que una compañera casi me giró el brazo para atrás, me lastimó un poco.
- hoy a una amiga mía le pegó la locura y se puso a correr y si no a golpearse a ella misma, fue de lo peor
- y a otra amiga mía me jalaba mis mallas, me las bajó un montón, por suerte mi vestido no se levantó
- y sentí muy feo decirle no a mi mejor amiga que se llama Carmen, además, me hizo una carita de perrita triste, me dio cosa que me hiciera eso, guau que raro fue eso

La compañera aparece como a quien se le ayuda y la que lastima. Por la amiga hay preocupación porque se lastima intencionalmente y la narradora se sintió mal de haberle negado algo. Hay expresión de sentimientos: fue de lo peor, me dio cosa, que raro fue eso, guau. Al no preguntar al narrador sobre lo que nos provoca el texto o ampliación de información del mismo, nos enfrentamos con dudas, como lo que sucede a la hora de categorizar el guion siete, el cual había sido categorizado como daño físico indirecto pues a través de objetos personales y de ámbito privado como es la ropa, causó malestar. La duda es si se refiere a un daño o a una situación lúdica comprensible en una situación de amistad, porque la presunta transgresora es amiga y cierra la frase con la metáfora “por suerte mi vestido no se levantó”; la situación pudo quedar en el ámbito de la incomodidad y no llegó a un daño.

Para la relación con el sexo opuesto, los niños, se usan artículos indefinidos: unos niños molestosos..., uno de esos niños es muy grosero..., traté de no golpear a un compañero. Y la relación con ellos es atravesada por situaciones de daño: molestosos, groseros, hacen enloquecer. Esto hace retornar al uso de los pronombres y artículos y su importancia en la narración.

Uso metafórico

Algunos participantes como Ashley Kasandra [27-MOR4-9a-Fa-Ashley Kasandra] hacen uso de metáforas, conceptos con los que describen e interpretan eventos cotidianos (*Cfr.* Lakoff y Johnson, 2001); dar a las palabras usos figurados en lugar de literales. Comenzando con el adverbio solo, que restringe la experiencia a lo solo, como si hubiera una deontología que indicara que debe hablar sobre una cantidad o tipo de hechos y usa ese adverbio para indicar específicamente los vividos.

La metáfora “me lastimó un poco”, indica la graduación con que se puede lastimar con efectos de daño menores. “Todo el tiempo”, implica una idea de saturación de dañar, circunscrita como todo el tiempo y la relación entre actores está demarcada por una temporalidad absoluta. Esto da una idea de la sensación de malestar en la narradora y la forma en que expresa su experiencia respecto al daño aludiendo a una situación de persistencia, uno de los tres elementos incluidos en las definiciones conceptuales de bullying.

En la metáfora, “le pegó la locura”, un desorden o descomposición de la normalidad se adhirió a la hacedora; además, la locura por antonomasia es anormalidad, desviación; la explicación de por qué alguien se autoagrede puede ser pensada como un acto de locura. La metáfora, “me enloqueció”, usa el conocimiento que se tiene sobre lo que está asociado a la locura, a entrar a ese proceso de enloquecer. Esta niña usa la descripción de la locura para explicaciones en que el daño actual o potencial *inesperado* adviene, en tanto que usa etiquetas estables para describir a los que ya dañan, a los molestosos.

“Bajar un montón”, hace referencia a una situación que emula la gravedad y la transgresión de la permisividad de algunos actos, así, bajar las mallas cruzó el límite de lo permisible pues fue un “montón”, mucho. La suerte, como otro apéndice metafórico, sirve a la narradora de base para menguar la sensación de daño.

La metáfora, “me hizo una carita de perrita triste, me dio cosa que me hiciera eso, guau”, tiene sentido metafórico tanto el acto descrito en sí, hacer como perrito y lloriquear, como la descripción del acto por la narradora, pues utilizan elementos de compasión depositados en una mascota cuando se siente castigada. La frase, me dio cosa, refiere a una situación emocional. Referencia a ello puede encontrarse en una

frase igual, “ya me dio cosa”, usada por el personaje televisivo mexicano Doctor Chapatín, creado e interpretado por Roberto Gómez Bolaños. Esta narración muestra la porosidad de los discursos socioculturales en la conformación del propio.

El no comer transgrede la rutina comer. Se supondría que al decir no comí se entendería que no hubo ingesta de alimentos de ningún tipo, el nada exagera la situación para mostrar su gravedad, así se conserva como adverbio de cantidad y de negación simultáneamente.

Los adverbios

El adverbio de afirmación “también” se usa en la acción prosocial ayudar. La negación en “tratar de no golpear”, marca la dificultad de la narradora para no responder agresivamente a una situación agresiva. Para los daños girar el brazo, lastimar, decir cosas ofensivas y me hizo carita de perrito triste, se usan adverbios de cantidad. El adverbio de tiempo indica obligaciones y daño circunscrito a una temporalidad: me pusieron a cargo, me puso a cargo de la puerta y querer morir.

El uso de adverbios se caracteriza porque “su presencia o ausencia no modifica esencialmente la estructura del nexus oracional, aunque algunos adverbios cambien – eso sí- el aspecto psicolingüístico y la modalidad de las oraciones” (Hernández, 1974, p. 48). Cada adverbio pudiera ausentarse del texto, pero al estar marca la acción de formas específicas. Adverbios de cantidad, tiempo y negación son usados para los eventos negativos y un adverbio afirmativo es usado para ayudar.

Esta narradora describe actos físicos, “me jalaba mis mallas”, y actos de pensamiento, “pasó que me quise morir y todavía quiero”. La narración comunica pensamientos y otros procesos internos de significación de la experiencia.

Interpretación intertextual

La intertextualidad expresa el texto de uno en tanto el texto de otro u otro texto de sí mismo. Llama nuestra atención que en esta niña ningún guion alude a jugar siendo que es la actividad más concurrente en los textos sobre recreo escolar de otros participantes (*Cfr.* Romo y Plascencia, 2012). Esta ausencia o desrutinización nos refiere la posición del daño en su vida, o al menos en espacio del relato.

3.3.3. Categorías relacionales

Anotaremos un ejemplo tomado de Ana Marbella, una niña de habla tojol-ab'al [90-Toj4-10a-Fc-Ana Marbella]. En su texto redactado con la instrucción “C” solamente presentamos las categorías relacionales. Este texto no es transcripción literal, se corrige ortografía para facilitar lectura. Aparecerá en número romanos el día de narración, y entre corchetes antes del texto el número de guion en números arábigos, cuando haya más de una acción en un mismo guion esta irá con letra minúscula ordenada alfabéticamente y en versalitas el nombre de la categoría de relación.

- I. [1 OBLIGACIÓN] Me dijo mi mamá que voy a tomar mi café. [2a OBLIGACIÓN] Y cuando termino de tomar mi café me dice que vaya a lavar mi traste [2b DIÁLOGO] y cuando termino de lavar mi traste mi mamá me dice: ¿ya acabaste de lavar tu traste?, contesto: ya mamá. –Bueno–, dice. [3 OBLIGACIÓN] Ven a tomar tu pozol¹⁹ [4 OBLIGACIÓN] y vete a uniformar que ya voy a ir a la escuela. [5a MOTU PROPIO] Y paso a llevar a mi amiga y [5b PROPIO] vengo a la escuela. [5c DIÁLOGO] Me dijo voy a prestar (pedir) un mi balón con el profe M. [6a OBLIGACIÓN] Cuando tocó la música vengo a entregar mi balón. [6b PROPIO] Y entro a la escuela (salón). [7 OBLIGACIÓN] Cuando toca la música de hora del receso vengo a tomar mi pozol. [8 OBLIGACIÓN] Cuando toca la música de salir me quedo al aseo del día martes [9 CONDICIONALMENTE] y cuando termino de hacer el aseo me voy a mi casa [10 OBLIGACIÓN] y me dijo que ya voy a comer [11 OBLIGACIÓN] y me dijo que ya voy a desgranar mi maíz [12 OBLIGACIÓN] y me dijo que ya me voy a bañar. [13a PROPIO] Y me fui a casa de mi tía [13 b OBLIGACIÓN] y cuando llego a su casa me dijo que venga a comer mi tortilla [14 DIÁLOGO] y cuando es noche me dijo ya vas a ir a tu casa –sí, hay vengo mañana-, -está bien- [15 OBLIGACIÓN] y cuando ya estoy en mi casa me dijo mi mamá que ya voy a tomar mi café [16 OBLIGACIÓN] y me dijo que voy a lavar mi traste [17 OBLIGACIÓN] y cuando termino de lavar mi traste me dijo ya vete a escribir mi (tu) tarea. [18 DIÁLOGO] Y cuando termino de hacer mi tarea me dijo y cuando termino me dijo que si ya voy a dormir –sí.
- II. [19 OBLIGACIÓN] Y cuando me levanto (me dice) ya ven a tortiar y [20 OBLIGACIÓN] cuando termino de tortiar me dijo que ya voy a tomar mi café [21a COMPARTIR OBLIGACIÓN] y cuando termino de tomar mi café, como no hay clases, me dijo mi mamá que vamos a la milpa [21b COMPARTIR OBLIGACIÓN] y fuimos a trabajar, [21c COMPARTIR OBLIGACIÓN] a traer maíz. [22 POR INVITACIÓN] Y cuando regresamos de la milpa (me dijo) si ya quieres comer ya ven, [23 DIÁLOGO] y ¿ya vas a dormir? –

¹⁹ Bebida típica preparada a base de maíz, que una vez nixtamalizado se muele y se bebe. Se acostumbra tomar solo, con azúcar o con sal y chile; y también puede tomarse fresco o ‘pasado’ (añejado y fermentado).

- Ya- le dije a mi mamá, [24 DIÁLOGO] “hay vengo mamá es que tengo trabajo por equipo” – [24b DIÁLOGO – OBLIGACIÓN] y si tienes tarea de equipo ya vete a bañar y ven a tomar tu pozol-. [25a MOTU PROPIO] Y fui a su casa de mis compañeras [25b DIÁLOGO] y me dijo mi compañera “¿ya llegaste?”, -sí (le dije)-. [25c PROPIO] Y empezamos a hacer mi tarea [26 PROPIO] y cuando terminamos de hacer mi tarea me regresé a mi casa [27 OBLIGACIÓN] y me dijo mi mamá que ya voy a limpiar mis trastes. [28 COMPARTIR OBLIGACIÓN] Cuando termino de lavar mi traste me dice que vamos a la milpa a traer maíz [29 OBLIGACIÓN] y cuando salimos de la milpa, regresamos y dice mi mamá que ya voy a bañar [30 OBLIGACIÓN] y dice que voy a lavar mi traje en el río [31 OBLIGACIÓN] y cuando regresé de lavar mi traje me dijo que ya voy a comer [32 POR INVITACIÓN] y mi mamá me dice que si quiero ir a casa de mi tía. [33 MOTU PROPIO] Y cuando llego a casa de mi tía me regaló un mi mango.
- III. [34 PROPIO] Y cuando me levanté a las 4 de la mañana fui a pasar mi maíz en el molino [35 PROPIO] y cuando regresé fui a lavar mi traste [36 PROPIO] y cuando termino de lavar mi traste fui a tortiar. [37 OBLIGACIÓN] Cuando ya es hora de ir a la escuela me dijo mi mamá (fin de narración).

Aunque estructuralmente las obligaciones son idénticas suponen diferentes efectos. Por ejemplo:

Mamá > {dijo que voy a tomar mi café} Narradora / Casa

Mamá > {dice que vaya a lavar mi traste} Narradora / Casa

Ambas refieren que la mamá dio un directivo que obliga, debes. En la primera los efectos benefician a la hacedora y en el segundo los efectos son menos claros, aunque sí repercuten también en ella.

Al repasar la estructura y contenidos advertimos interdependencia con la madre, con las amigas y con la tía. Es curioso que se narren en mayor proporción lo que otros dicen o hacen respecto a sí mismo y no se antepone la acción propia como el eje deíctico. Sí se narra sobre sí, pero en relación a los otros. Acá recordamos el *self* transaccional del que nos habla Bruner (2004).

La madre da directivos centrados en efectos para la niña narradora, como estar al cuidado de que coma, vaya apropiadamente a la escuela, cumpla con deberes escolares y cuide su higiene. Los efectos para la narradora en directivos en acciones de comer, uniformarse, bañarse y hacer la tarea están en los guiones 1, 3, 4, 10, 12, 15, 17, 20, 24, 29, 30, 31 y 37; directivos para la acción de lavar los trastes, tortiar y desgranar que tienen sus efectos en torno a la familia son 2, 11, 16 y 19. La tía da un directivo y es con efectos directos en la niña, guion 13. Si hubiéramos visto solo las categorías relacionales en abstracto diríamos que la narración de la niña está plagada de un sistema

deóntico de obligación, donde los adultos tienen una continua intervención en sus acciones. Si bien hay participación de adultos, redundante en beneficios de la hacedora tanto de sí misma individualmente como de su familia.

3.4. Conclusiones del capítulo tres

A través del análisis de textos en diarios hacemos notar sistemas deónticos y volitivos que están abierta y tácitamente presentes. El modelo se engendra desde la información transformada en dato, en un devenir entre lo que el texto dice y nuestra lectura. No nos despojamos de nuestra sociocultura para intervenir y desmembrar el texto como una forma de aproximación. Paseábamos en ocasiones firmes y otras quebrantados, lanzando atrevidamente interpretaciones e intentando atarrayar (pescar) en datos y conceptos, a fin de crear un modelo de transcripción interpretativa que asumiera que el investigador permea los datos a través de su subjetividad y objetividad supuestas; que la lectura es siempre interpretativa a manera de un texto superpuesto a otro texto ligado, que la profundidad de nuestro texto en relación al de los participantes depende de nosotros como intérpretes y de los medios de que dispongamos: conceptuales-teóricos, intuitivos, información sobre los participantes, etcétera. También, asumimos que el narrador usa sus recursos para representarse en su texto. Es por tanto, una aproximación interpretativa a sí mismo a través de la escritura.

Nuestro modelo está integrado por pasos flexibles cuyos límites difusos invitan a no ser secuenciales. No es un modelo que se aplique una vez linealmente y se tenga el análisis, antes bien, sugiere una recomposición en cada acercamiento. Ir al texto continuamente. Aprovechamos, luego de ver los escritos, conceptos de pragmática como la deixis y metáfora. Tomamos de Bajtin, Bruner, Gergen, Lenkersdorf y Smorti, ideas alentadoras para considerar la narración y el proceso narrativo, como una forma de estar en el mundo; como una forma de comunicar el sí mismo polifónico, distribuido, transaccional, relacional y nosótrico.

Por ahora hemos construido y comentamos aquí las categorías relacionales, guía de nuestro acercamiento a la deontología de la actividad narrada, mismas que pudieran discutirse, por ejemplo, en torno a categorías de interacción como las descritas por Nira Granott (1993). Hemos observado cómo los eventos de narración se pliegan continuamente hacia una existencia contextualizada con otros en los diarios de niñas y niños tojolabales; no es por tanto la actividad narrativa en diarios una actividad puramente yoica. En el caso de niñas y niños españoles y mexicanos no indígenas, hay referencia a otros, pero el eje deíctico y la organización de las categorías relacionales es desde sí mismo en la mayoría de los casos, y son los protagonistas de las acciones que narran. Reflexionamos ahora si estos fenómenos de narración se deben a que los

tojolabales narraron su vida cotidiana y los demás participantes su recreo escolar, o si por ser el castellano la segunda lengua en tojolabales, aunque la primera en términos de literacidad, se relacione con el estilo narrativo.

Finalmente nuestra decisión fue revirar nuestra forma de investigar; es decir, pasar del control, fiabilidad y la pretensión de predicción, a un procedimiento de construcción intentando acceder al significado, a considerar que, como dice Bruner (2006), lo que se dice es tan importante como lo que se hace. Revisando nuestro transitar por esta investigación caemos en cuenta en eso, fuimos del querer ver lo que niñas y niños hacían y decían de lo que hacían –en la forma en que nosotros proponíamos- a, finalmente, reposar en lo que nos cuentan del mismo modo en que ellos confiaron en que lo que cuentan tiene un valor.

El microanálisis tal cual lo concebimos usando los textos escritos nos permite conocer, respecto a la actividad narrada:

1. Contexto de participación
2. Desarrollo de la capacidad narrativa escrita individual
3. Vivencias y su valoración
4. Agencialidad
5. Interacción contextualizada
6. Ámbitos morales de la relación y categorías relacionales
7. Mapas sociofamiliares de acción
8. Interdependencia
9. Contenidos que se refieren a acciones relacionales, lúdicas y deóntico-morales

Nosotros no separamos la historia en elementos, como comenta Bruner (2006) que hace Burke, al separar en actor, acción, una meta, un escenario y un instrumento. Antes bien, observamos a todos ellos como parte de la acción; y a lo que Burke llama “acción” nosotros denominamos “objeto”.

Una inspiración para elegir la técnica de diario personal escrito fue convencernos que el pensamiento narrativo y la narración son formas de construcción de la vida y una forma de organizar el pensamiento y la interacción social (Bruner, 2004; Murray, 2003; Smorti, 2008) y que la comprensión de actividades individual y cultural son inseparables (Göncü, 1999; Rogoff, 1993); o como Barbara Rogoff propone y sostiene: “los esfuerzos individuales, las estructuras socioculturales y la participación en ellas son inseparables, se trata de intereses mutuamente enraizados” (1993, p. 53). Nuestro análisis va en esa dirección, proponemos análisis en el plano intratextual e intertextual recurriendo a la extratextualidad, que nosotros nombramos como contextos de producción, admitiendo la coexistencia e interdependencia de lo individual y lo sociocultural.

El narrador es un compilador de acciones que testifica y textifica. Testifica en el sentido de que da verosimilitud como yo significante, y a su vez textifica porque transforma esa vivencia subjetiva en un texto escrito.

Para ver algunas diferencias en los modos de narración de niñas y niños tojolabales, en la que narran muchos diálogos o 'lo que se dice' en la interacción, véase apartado 5.4.

Una vez trazado el camino metodológico y abordados los diarios de manera general, con lo cual obtuvimos un modelo para analizar, revisaremos a detalle cada estudio, comenzando con el estudio del recreo escolar en el capítulo cuatro y la vida cotidiana de niñas y niños tojolabales en el cinco.

Capítulo 4

Estudio uno. Sobre el recreo escolar

4. ESTUDIO UNO. SOBRE EL RECREO ESCOLAR

Como se ha señalado un ámbito de nuestro interés fue el recreo escolar, por ser un espacio que congrega participación multietaria y que por su existencia sociopolítica está destinada para el descanso, la interrupción de tareas escolares y la distracción. El recreo es el espacio de congregación multitudinaria más importante entre los seis y doce años de edad. No hay institucionalmente otro espacio que permita la convivencia rutinaria y con consistencia temporal. Varias investigaciones estudian el recreo escolar (Craig y Pepler, 1998; Craig, Pepler y Atlas, 2000; Pellegrini, 2008; Pellegrini y Holmes, 2006; Pellegrini y Bohn, 2005; Pellegrini, Kato, Blatchford y Baines, 2002; Pepler, Craig y Roberts, 1998), y con intenciones similares de conocer actividad lúdica o episodios de daño como el maltrato entre pares.

La mayoría de investigaciones han usado la experiencia de los participantes para relatar si experimentaron violencia en el pasado y varios instrumentos investigan los sucesos vividos. Nuestra metodología está planteada desde la narración de eventos cercanos temporalmente. Creímos que el diario ofrecía cronicidad de acciones y elementos representativos intencionales que nos permitirían saber cómo viven su recreo escolar, qué hacen, con quiénes y en qué geografías, y una vía era la autorreferencia.

Investigamos vía la narración escrita la interacción social en niños y niñas en el ámbito del recreo, particularmente las acciones de juego y las asociadas al daño. Usamos un acercamiento evolutivo transversal con dos técnicas de investigación, la redacción de un texto sobre el mejor y el peor recreo y el diario personal escrito.

Las preguntas que guiaron este estudio y a las que ofrecemos elementos empíricos y conceptuales para su respuesta son ¿qué narran niñas y niños que les sucede en el recreo?, ¿qué situaciones lúdicas y de daño son narradas?

Primero expondremos un marco general del recreo escolar, los resultados del peor y mejor recreo vivido y finalmente lo que nos relatan niñas y niños en los diarios personales. Cerraremos este capítulo con un análisis de contenido general de las narraciones y con un resumen de resultados.

4.1. Recreo escolar, diarios e interacciones²⁰

4.1.1. Introducción

Los niños de educación primaria (entre seis y 12 años de edad) pasan cerca de seis horas en actividades escolares, de lunes a viernes; y durante una jornada dedican alrededor de 30 minutos a descansar, periodo que interrumpe la estructuración académica y crea un espacio desarticulado del currículum adulto, en el que se pueden reproducir y crear códigos que permiten relacionarse entre sí y crear una cultura particular. La investigación que desarrollamos está enfocada en las interacciones que tienen lugar en niños y niñas durante la unidad temporal del recreo escolar y en los juegos; interacciones informadas por ellos. Nuestra inquietud científica por describir lo que sucede en el recreo escolar es para conocer la cultura escolar y la cultura entre pares (Corsaro, 1992), y conductas de daño, como el maltrato entre pares por abuso de poder (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Smith, 2004).

En esta ocasión no se presentan resultados sobre el maltrato entre pares ni de conductas de daño, sino de cómo se narran los recreos en diarios. Se analiza qué dicen niñas y niños acerca de lo que pasa en el recreo, bajo la consideración de que existe una cultura de pares, que si bien reproduce ciertas prácticas, conductas y códigos adultos, también crea, modifica o adapta fenómenos culturales a situaciones particulares surgidas de la interacción; es decir, podría considerarse que hay una reproducción interpretativa (Corsaro, 1992).

A raíz de reflexiones previas sobre metodologías horizontales de trabajo con niños (Plascencia, 2012), y en general de la investigación con y desde niños y niñas, surgió la pregunta: ¿qué hacen las niñas y niños en el recreo? Pensamos que aquéllos con habilidades de escritura básica están en posibilidad de referir lo que les pasa en el recreo y narrar su experiencia en un formato de diario. La pregunta para el análisis, y eje que articula este documento, es: ¿qué escriben acerca de lo que les pasa en el recreo? El nivel de análisis que se presenta es descriptivo, temático.

Actualmente hay una discusión sobre si el recreo es un espacio natural y no estructurado. La disminución en la participación adulta pareciera hacer creer que se

²⁰ Documento publicado: Romo, J. M. y Plascencia, M. (2012). *Recreo escolar, diarios e interacciones*. Memoria de Resúmenes. 13 Seminario de Investigación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (pp. 312-320). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. ISSN 1870-4921. Reproducido con autorización de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. La información proviene de la investigación: Desarrollo psicosocial de niñas y niños en escuelas primarias: análisis de interacciones en el recreo y en los juegos; financiado por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP/SEB – CONACYT, 2009, número 145990, en el periodo julio 2011 – julio 2012.

trata de un espacio sin estructura, que no hay organización. Supone, en el trasfondo, que la dirección adulta da esa estructuración.

Aunque existen referencias continuas al recreo escolar y su importancia en el desarrollo psicosocial, ha sido poco explorado desde la perspectiva de niñas y niños. Hay metodologías naturalistas para estudiar el recreo, y se usan también conceptos como el de cultura de pares de William Corsaro (v. gr. la etnografía, ver Rodríguez y García, 2009). Se parte del supuesto de que el diario, adicionalmente a ser una técnica que recoge lo natural-social de las acciones, interacciones y los sistemas en los que ocurren, ofrece la posibilidad de conocer desde la experiencia narrada de los actores. Así, las valoraciones, las secuencias de hechos, las emociones y las conductas que reportan tienen una relación directa con una descripción social y con la experiencia misma (es lo que les ocurre, sin formatos externos al guion de lo cotidiano... a no ser formas arquetípicas propias de la narrativa cultural de cualquier sociedad), y la subjetividad de quien relata. Al narrar su situación en el recreo, se narra a sí mismo y resuelve temas sobre los que relatará de manera espontánea. Él o ella es quien elige qué códigos y asuntos mostrar de su acción y de la interacción.

Esta investigación se enmarca en los estudios sobre actividad lúdica de niños de educación primaria durante el recreo (Pellegrini y Bohn, 2005; Pellegrini, Kato, Blatchford y Baines, 2002) y sobre interacciones sociales y cultura de pares producida por esas interacciones. Para Corsaro (1992), “la cultura de pares es un conjunto estable de actividades o rutinas, artefactos, valores y preocupaciones que los niños producen y comparten en la interacción con pares” (p. 162). Su perspectiva interpretativa asume que el desarrollo no es observado como continuo (haciendo alusión a las perspectivas desarrollistas que asumen un desarrollo por estadios), sino más bien reproductivo. En la interacción con otros se va estableciendo entendimiento sobre lo social.

Cuando los niños y las niñas descubren que pueden tener cierta independencia de los adultos, y crear interacciones con los pares, cambia la perspectiva del proceso y los pares son vistos como agentes sociales, similares a la posición que ocupaban los adultos. Con ello, la asimetría con la que eran evaluadas las relaciones con pares se desvanece y son observados como legítimos participantes en el proceso, y así se va creando una cultura de pares, que si bien reproduce ciertas prácticas y códigos de los adultos, lo hace de manera interpretativa, alterando en algunas ocasiones su sentido inicial o creando prácticas y códigos que no se corresponden con los de los adultos y que son entendidos solo en el marco del contexto y rutinización de la cultura de pares. Y como proceso de interacción, sucede en un contexto.

Corsaro (1992, p. 165) comenta que la noción de contextualización de Gumperz (1982) va más allá de la afirmación de que el contexto afecta la conducta y demuestra cómo el contexto en sí mismo es una producción cultural. Hay quienes (Pellegrini y

Bohn, 2005; Ramstetter, Murray y Garner, 2010) sostienen la idea de los beneficios en el desarrollo psicosocial, cognitivo, afectivo y físico que trae consigo el recreo escolar, complementario de las actividades académicamente estructuradas. El espacio del recreo es definido como un tiempo disponible en las escuelas para un receso a media jornada; como espacio temporal y físico permite la interacción entre pares con poca o nula intervención adulta; y permite que niños y niñas de diversas edades tengan contacto entre sí, mismo que sería complicado generarlo en otros espacios públicos (para una visión más amplia a este respecto ver la revisión de Ramstetter, Murray y Garner, 2010).

4.1.2. Materiales y métodos

Niñas y niños narradores, de tercero, cuarto, quinto y sexto de seis escuelas primarias, y sus profesores como aplicadores, como facilitadores del tiempo y para recordar las instrucciones. Solo en la ciudad de Morelia se aplicaron las dos instrucciones (*Vid infra*) en una misma escuela, con diferentes grupos clase. En las demás se aplicó una instrucción por escuela. Véase la distribución de participantes en apartado 2.1.6, en lo concerniente al estudio uno sobre el recreo escolar (*Tabla 1*).

Se empleó la técnica de autorreporte, en una modalidad de diario, con un diseño basado en el tiempo (cinco días continuos), similar a lo denominado por Bolger, Davis y Rafaeli (2003) como de intervalo-contingente, el cual “requiere que los participantes informen sobre sus experiencias a intervalos regulares y predeterminados” (p. 588). El diario tiene la ventaja de la sincronicidad en el reporte de los hechos por quien vivió la experiencia, pues se describe lo que sucedió en un plazo mediano a como sucedió. La unidad temporal a informar fue el recreo escolar, que tuvo una duración promedio de 30 minutos, y del que escribieron con base en una instrucción:

Instrucción 1. Escribe lo que te pasó en el recreo (formato “A”)

Instrucción 2. Escribe las cosas buenas y las cosas malas que te pasaron en el recreo (formato “B”)

Las instrucciones permiten ver si una narración abierta, formato “A”, ofrece narraciones de las acciones e interacciones diferentes a una narración cerrada, formato “B”. Durante cinco días continuos, inmediatamente después del recreo y tomando en consideración una de las dos instrucciones, niños y niñas narraban su actividad en el recreo. Los diarios se redactaron entre los meses de septiembre y noviembre de 2011. Cada día, antes de la narración, el profesor repetía la instrucción.

Las aplicaciones fueron gestionadas y cuidadas por el equipo de investigación y los profesores estuvieron a cargo del grupo, para dar el tiempo necesario para contestar y recordar las instrucciones. En Morelia, auxiliaron en la aplicación estudiantes de la licenciatura en Salud Pública. El material consistió en folios que contenían la instrucción (y cuadernos, en el caso de las escuelas La Unión y Mariano Escobedo, en Chiapas).

En cuanto a unidades de análisis, la unidad básica analizada para este artículo fueron las acciones e interacciones, realizando en los textos un análisis de contenido temático, identificando secuencias, similitudes, discrepancias, en narraciones tomadas como individuales y colectivas.

4.1.3. Resultados y discusión

Las narraciones con la instrucción “A” describen rutinas. Niños y niñas desarrollan acciones cotidianas continuadas, secuenciadas, enmarcadas en lo que podríamos denominar acciones colectivas; es decir, realizan rutinas individuales sostenidas y comprendidas en un marco colectivo, en la cultura de pares. Las rutinas parecen ser simples secuencias de hechos de lo cotidiano. Para Corsaro (1992, p. 163), “la ubicuidad de las rutinas le da su nombre y a menudo nos lleva a darlas por sentado y a subestimar su importancia”. Parte de su importancia es que denotan el curso de acciones combinadas, entre lo individual y lo grupal.

Gran parte de las niñas y los niños utilizan el plural para describir lo que les pasó en el recreo. Aunque son narradores desde lo individual, la narración alcanza la actividad colectiva. Aparecen expresiones representadas en los verbos como: “comimos”, “platicamos”, “jugamos”. Otros niños y niñas combinan la narración de acciones individuales, con narración de acciones colectivas.

Rodríguez y García (2009, p. 60) mencionan que “en un horario dominado por tiempos de silenciamiento corporal, el alumnado puede llegar a ver en el recreo una válvula de escape, un tiempo suyo en el que se siente protagonista y dueño de su acción”. Los formatos y guiones presentes en las acciones de los escolares tienen un valor importante en la cultura de pares, y la actividad que se hace se crea en un marco colectivo; el recreo se vive con otros. Entonces, la última parte de la afirmación de Rodríguez y García (2009), no es del todo precisa, pues supondría un dominio personal, individual, autónomo, sobre la acción. El niño codirige su acción hacia una estructura colectiva, se coordinan sus intereses y los del grupo.

Texto ordenado por día de redacción [493-Tx5-10a-Fa-Jazmín del Carmen]

Sali al recreo desayune una rica torta tome mi agua y sali a jugar empeze a pasiar con mi mejor amiga Johana hasta nos aburrimos y salimos a jugar con eduardo, mayrani, Lucero, Zusana, Samuel, eric, jose daniel, y carlos manuel jugamos a las atrapadas nos metimos a platicar con los profesores sobre nuestras familias toco la chacharra, nos metimos todos.

*sali al recreo desayuno un rico huevo a la mexicana, tome mi agua y sali afuera pasie con Johana y yo hasta que vimos a una niña llorando y les llevamos con su maestro se quedo y jugamos atrapadas salimos corriendo y que *choco* en el camion pero *no me lastime* y luego *me cai* y ahi si *me raspe* pero *no llore* nos metimos a tomar agua y toco la chicharra.*

sali al recreo a desayunar fui a comprar mi desayuno eran tacos suaves de pollo y tome mi agua y sali como siempre con Johana a pasiar y volvimos a encontrar otro niño llorando que dice que no lo dejar jugar taco y les dijimos a los otros niños que porque no lo dejan jugar que porque estaba mas chiquito jugo, tambien nosotros jugamos a las atrapadas fuiamos a comprar un dulce toco la chicharra y nos metimos.

*sali al recreo desayune unas ricas y calientes quesadillas de quesillo tome mi agua de limón y sali a jugar paseamos, paseamos y que *me vuelvo a caer* que *me doble mi pie* por ir corriendo jugamos a las atrapadas corrimos corrimos y otros querian jugar pero ya no podian entrar porque ya estabamos completos Johana y yo entramos a tomar agua y nos quedamos a platicar y me dijo que no iba a ir al escuela.*

*sali al recreo pero no me mandaron mi lonche porque mi mamá penso que no nos iba a dar recreo pasie solita porque Johana no lleo y no jugamos a atrapadas porque no llegaron casi nadie de los que estavamos jugando *me meti a leer* un libre *platique* con carme mi otra amiga tocaron la chicharra y *me meti* tambie todos.*

Figura 23. *Singular y plural* en las acciones narradas

En la *figura 23* hay acciones rutinizadas (comer, pasear, jugar atrapadas-correr): algunas se describen desde lo singular (comer) y otras en el marco de acciones compartidas con otros ('pasiar', jugar atrapadas). Asimismo, hay disrupciones en la rutina (ver día 5), en que la ruptura o alteración de los elementos cotidianos de los recreos anteriores (no tener lonche, inasistencia de la amiga), hace modificar la acción en el recreo ("pasiar solita", "no jugar a las atrapadas", leer, platicar).

Para la instrucción "B", la narración es discontinua y clasifican eventos buenos y malos.

Texto ordenado por día de redacción

[Participante: 221-Co3-8a-Fb-Abril]

Cosas buenas	Cosas malas
<i>Jugue a los perritos</i>	<i>yo no queria jugar a ese juego y me parecia muy dibertido</i>
<i>Que <u>he jugado</u> al trompo <u>con mi amiga</u> L. P.</i>	<i>Que <u>mi amiga</u> L. G. <u>me ha dejado</u></i>
<i>Que <u>mi amiga</u> L. G. <u>la he recuperado</u> y <u>hemos jugado juntas</u> a los perritos</i>	<i>Que A. <u>me ha tirado</u>, ¡bueno a estado de tirarme porque yo le he dado sin querer en la cabeza con el pie y estaba tirado en el suelo.</i>
<i>Que <u>jugue</u> con mis amigas</i>	<i>Que J. M. <u>me a gritado</u></i>
<i>Que <u>e jugado</u></i>	<i>Que por poco <u>me castigan</u> 10m.</i>

Figura 24. Ejemplo de redacción de diario con la instrucción “B”

Los niños y niñas anotan en ‘lo bueno’ acciones que tienen que ver con divertirse, jugar, platicar-hablar, compartir, comprar, comer, estar con alguien, moverse (correr, caminar); y ‘lo malo’ con accidentes u otros contingentes (v. gr. caerse, no tener alimentos para comer), confrontarse con palabras (v. gr. insultos, echar la culpa), confrontarse físicamente (v. gr. golpear, empujar, pelear), no poder jugar.

Lo malo también tiene que ver con acciones, interacciones o eventos no deseados o que causan una disrupción a la actividad que se está haciendo (v. gr. ‘molestar’). Otros estudios han descrito que la categoría que las niñas y niños sevillanos utilizan para nombrar el anglicismo bullying, es maltrato (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001). Nosotros encontramos que para referirse a situaciones generales indeseables usan los términos “molestar” o “no dejar en paz”. Ejemplo: “jugué tasos con mi amigo y comí y un niño en el recreo me estaba molestando” (niño, 9 años, Morelia). El formato “B” aunque limita la organización secuencial de hechos, también refiere rutinas.

En este estudio consideramos que cada recreo escolar es diferente de una escuela a otra, y que tiene fluctuaciones en la misma escuela pero hay hilos conductores de similitud; es decir, hay una continuidad en las acciones entre un día y otro (p. ej., siguen rutinas similares, como comer-jugar) o bien, dentro de los juegos, hay continuidad (juegan a lo mismo). Actividades desarrolladas en un día son continuadas en el otro,

conflictos resueltos e irresueltos en un día pueden aparecer días después en el espacio del recreo, la actividad lúdica parece articularse a través de los recreos.

De acuerdo a Cappy (2011, p. 302), Beresin argumenta, en su libro *Recess Battles: Playing, fighting, and storytelling*, “que el recreo-juego no es tan violento y perjudicial como los adultos creen. Más bien, el juego es un recurso sin explotar académicamente que puede arrojar luz sobre la cultura infantil, así como su agencia en los grupos de pares y dentro de las limitaciones impuestas por los adultos”. Coincidimos con la cita anterior, pues la lectura de los diarios sobre el recreo denota la función en la interacción que tienen los juegos, y la importancia de las rutinas culturales (Corsaro, 1992). Las rutinas, aunque se rastrean en los diarios de forma personal, son procesos colectivos (Corsaro, 1992, p. 163).

Giddens (1984, p. 23, citado por Corsaro, 1992, p. 163), comenta que la rutinización “es vital para los mecanismos psicológicos mediante el cual un sentido de confianza o de seguridad ontológica se sustenta en las actividades cotidianas de la vida social”. Sin ese sentido de rutinización, o cuando un miembro o el grupo deciden descomponer la rutina para un individuo o grupo, la exclusión puede adquirir su carácter destructivo del espacio común. Una pregunta que surge es si los procesos de daño (como el maltrato entre pares por abuso de poder, la agresión injustificada) rompen, son parte o pueden formar una rutina.

4.1.4. Conclusión: recreo escolar, diarios e interacciones

Niñas y niños en los recreos presentan rutinas en sus acciones e interacciones aunque difiriendo en los contenidos (por grupos de edad, por sexo, por tipo de actividad lúdica). Hay rutinas individuales y colectivas. La disrupción, entendida como los hechos no previstos, contingentes, es mencionada con relación a ese marco rutinario. Las rutinas identificadas en los textos, aunque particularizadas en contenidos, tienen que ver con comer, jugar, hacer (v.gr. comprar), moverse (v.gr. pasear, caminar) y platicar/hablar. Por tanto, el recreo es estructurado. Las conductas de daño se comprenden a partir de ese marco rutinario. Por ejemplo, en la rutina juegos, si la rutina está denotada por el jugar, un daño adviene cuando se falta a ese principio organizador de la actividad colectiva o individual; es decir, no dejar jugar (excluir), no jugar, interrumpir, introducirse o introducir elementos sin consentimiento en el juego de otros (golpear, amenazar, intimidar, hacer trampa).

Se observa cómo aparecen acciones valoradas moralmente (desde los derechos, bienestar o justicia) como elementos disruptores de la rutina y que no son morales (eventos contingentes, no intencionales). No obstante, la intencionalidad en el daño es un eje para evaluar la experiencia como negativa en términos de interacción. Un

aspecto que identificamos es que algunos informantes encuentran el daño hacia otros (ver que dañan a otros) como una disrupción de la propia rutina (lo clasifican como “cosas malas que le pasaron”). Y tiene sentido, dado que el daño está siendo hacia una rutina en común, por tanto, afecta no solo a quien es objeto de la agresión de modo individual, sino a la estructura del grupo. Por ejemplo, un niño de 10 años escribe:

“Cosas buenas: Jugué tazos con mis amigos compré papas.

Cosas malas: una niña que se llama Anita le pegó en las partes de la mujer a Miriam”

De acuerdo a nuestra lectura de los diarios, creemos que permiten conocer la narración sobre la producción y reproducción de acciones de niñas y niños en el recreo, y cómo algunas acciones son colectivizadas, con lo que una acción individual aporta elementos para la rutinización, y ésta afecta a los modos en que aquélla se presenta; es decir, se crea el contexto. La interacción, por tanto, es la acción individual practicada en un espacio público, en el que para la valoración de la experiencia se toma en cuenta el contexto de rutinización. El grado de expresión escrita pudieron haber influido en la producción de los textos; empero, se considera que eso fue similar para todo un grupo de edad; por tanto, asumiendo esa dificultad se toma lo que escribieron como legítimo.

Los diarios funcionan para evidenciar la cultura de pares que se vive en el recreo y cómo se articulan las acciones individuales y las acciones de otros, creando una actividad conjunta. Entre las conductas que pueden identificarse están las que articulan y hacen posible la interacción: platicar, estar con, jugar, comer, comprar, moverse; a la vez que depende cómo se dirijan esas acciones hacia los otros se pueden observar conductas prosociales y de daño. Los diarios permiten a nosotros, como lectores, observar cómo se interpreta y describe un recreo escolar de manera colectiva. En ese proceso de articulación de la acción individual y colectiva y viceversa, algunos individuos son objeto de agresiones y formas de daño. El recreo, por tanto, no puede decirse que sea un lugar de descanso, de juego o de violencia solamente, como a veces se le atribuye, sino un espacio-tiempo en que la acción y la interacción con pares es posible y en que las formas específicas en que la acción se practica en el espacio público se definen por el propio desarrollo, por el contexto, por la estructura colectiva, por los eventos contingentes y por la historia de relación que se produce en las interacciones.²¹

²¹ Los autores agradecen a Rosario Ortega e Inmaculada Arévalo la gestión para la aplicación en las escuelas de Córdoba; a Quetzalcóatl Hernández y su equipo de estudiantes de licenciatura por el apoyo en la escuela de Morelia; y a Nancy Zárate por su colaboración en Tuxtla Gutiérrez.

Un agradecimiento especial para los niños, sus profesores y directivos de las escuelas que participaron en el estudio. En Chiapas, México: escuela La Unión, en las Margaritas; Escuela Mariano

4.2. Representación mediante dos dibujos de acciones narradas sobre el recreo escolar

Niñas y niños hacen intercambios físicos y simbólicos que les permiten crear espacios comunes. El sí mismo se coconstruye con otros mediante un proceso referencial y contextual. El contexto físico y social, familia, escuela, comunidad, amigos, medios de comunicación masiva, así como la cultura adulta y la cultura que se crea entre los pares, constituyen referencias esenciales para practicar acciones (Gergen y Gergen, 2011; Grannott, 1993; Rogoff, 1993; Wozniak, 1993).

A partir de los resultados de lo que escriben niñas y niños en diarios personales, solicitamos a un artista plástico la representación del recreo escolar en dibujos simples indicando acciones narradas. Pretendemos a partir de los dos dibujos contar los resultados en términos enunciativos. Posterior a que hicimos nuestros dibujos, Josetxu Linaza y Antonio Maldonado, nos hablaron de la pintura clásica *Children's games* de Pieter Bruegel, pintado en 1560. En él se plasman juegos, de los cuales algunos se practican con regularidad actualmente: el uso de máscaras, que nos recuerdan Halloween y culturas de vestirse, pintarse y disfrazarse; marometas (piruetas), colgarse y balancearse sobre objetos, juego de fichas, juego en la arena, cargarse y tirarse, trepar árboles, zancos, perseguir-atrapar, cargar y desplazar, escalar, balancearse sobre un objeto, rondas, perseguir tapando los ojos, jugar con un palo, etcétera, encimarse sobre otros, juegos pirotécnicos, muñecas, utilización de aros y objetos esféricos, etcétera. Pareciera que en poco más de cuatrocientos sesenta años y en otros contextos –como el latinoamericano– hay continuidad en varios juegos, aunque los objetos cambian.

La representación gráfica que proponemos (*Figuras 23 y 24*), evidencia que en el recreo, en esa topología y temporalidad, coexisten situaciones no lúdicas y situaciones de daño.

Escobedo, en Monte de los Olivos; y Escuela Octavio Paz, de Tuxtla Gutiérrez. En Córdoba, España: Centro Europa y Escuela Santos Mártires. Y a la escuela de la ciudad de Morelia.

Un agradecimiento también a Sarah Corona, Josetxu Linaza, Rosario Ortega y Quetzalcóatl Hernández, por sus valiosas aportaciones teóricas y metodológicas en diferentes etapas de desarrollo del proyecto. Y a Fernanda Müller, quien alentó las lecturas sobre Corsaro y en general sobre culturas infantiles.



Figura 25. Representación de acciones e interacciones narradas mediante dibujo (1)

Lo que intentamos representar son las geografías de coocurrencia de acciones, es decir, las colindancias que tienen sujetos de diferentes edades al compartir el patio escolar. Intentamos a modo de retratar, estatizando el movimiento, similar a como hace la narración. Se podría hablar de acciones e interacciones diversas: jugar, hablar, comer, estar solo, ser dañado por otros o dañar a otros, contar secretos o cotillear (chismear), correr, caminar-pasear, pelearse, reírse de otros, caerse uno mismo o que se caigan los alimentos, no salir a recreo, usar de objetos permitidos como los balones, y otros llevados expreso para jugar como las canicas, presencia de adultos sin interacción directa con niñas y niños, y ser rechazado de juegos. Son solo algunas de las conductas representativas del recreo que ya abordamos en las macrocategorías.



Figura 26. Representación de acciones e interacciones narradas mediante dibujo (2)

Estas dos representaciones gráficas son una síntesis descriptiva de lo que se narró en diarios. Es el nivel declarativo de la narración. Un nivel más profundo se expone en los apartados ulteriores de este capítulo cuatro. Este pues es uno de los niveles logrados a través de la técnica narrativa, el nivel temático. A través del microanálisis accedimos a otros niveles de conocimiento de la acción y la interacción narrada.

A continuación revisaremos, en este mismo estudio uno –capítulo cuatro– los textos que niñas y niños hicieran sobre su mejor y peor recreo escolar vivido. Luego, hacemos un minucioso análisis de 571 diarios redactados por niñas y niños de seis escuelas, dos españolas y cuatro mexicanas. De este análisis presentamos la aproximación cualitativa y cuantitativa de los datos. Posteriormente exponemos algunos sobre la narración del juego y daño, mediante la revisión de algunos contenidos que nos sirven como insumo para la discusión.

4.3. El mejor y peor recreo vivido²²

4.3.1. Introducción

Las personas suelen hacer valoraciones de lo que viven, aprovechando tal capacidad humana, solicitamos a niñas y niños que redactaran un texto que contuviera la narración de lo que consideran cuál fue su mejor y su peor recreo vivido en el ciclo escolar que cursan (2011-2012). Con dicha instrucción nos preguntamos si niñas y niños adscriben el juego a su ‘mejor’ recreo y el daño al ‘peor’.

4.3.2. Participantes

Participaron niñas y niños (N=62) de cuarto, quinto y sexto grados de dos escuelas primarias, “15 de Mayo” (n=28) y “La Unión” (n=34), ubicadas en la ciudad de Las Margaritas, Chiapas, México, *tabla 2*). La edad del grupo de referencia es de 10.56 años.²³

Tabla 2. Participantes en la redacción de mejor y peor recreo, según sexo y escuela

Escuela	Niñas	Niños
La Unión	16	12
15 de mayo	21	13
Total	37	25

Se acudió a las aulas y se les invitó a participar comentándoles a niñas y niños que era una actividad extra a su carga académica, similar a una tarea escolar (deber escolar). Los que aceptaron entregaron su escrito en un periodo de tiempo entre uno y tres días después. Los niños y niñas de la escuela “15 de mayo” no participaron en la redacción de diarios personales, mientras que los de la escuela “La Unión” sí.

²² Este apartado se compone de información presentada en Plascencia, M.; Linaza, J. J. y Romo, J. M. (2013). *Narraciones de niñas y niños sobre el recreo escolar en educación primaria*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, del 18 al 22 de noviembre de 2013, en Guanajuato, Guanajuato, México; y en Plascencia, M. y Romo, J. M. (2012). *El análisis del recreo escolar mediante el uso de diarios*. Fourth International Qualitative Research Conference 2012. Approaches to Qualitative Research. Universidad de Guanajuato, División de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Lenguas, 6, 7 y 8 de junio de 2012, Guanajuato, Guanajuato, México.

²³ El rango de edad fue entre 10 y 12 años, pero no todos anotaron la edad específica; por eso se calcula con base en la escuela de la Unión, con niñas y niños de quinto grado (que es una de las escuelas participantes en esta microtarea).

4.3.3. Sobre el análisis

Se hizo un análisis de contenido, temático. Dado que era una redacción con cierta libertad, cada niño podría dar más de alguna razón de cuál era su peor o mejor recreo. Véase en *anexo C* ejemplo de transcripción de textos de niñas y niños y su categorización. Identificamos temas centrales a partir de los verbos. Luego, los integramos en categorías de acuerdo a su proximidad semántica. En este apartado, el análisis lo concretamos a la identificación de temas generales a los que se coordina el texto, aunque tenga otros temas de relevancia narrativa. Por ejemplo, una niña de once años de edad de quinto grado, escribió respecto a su mejor recreo:

*“Mi mejor recreo fue **cuando jugamos baloncesto con los maestros y compañeros**. Empeso que mis amigas y yo estábamos biendo y le preguntamos a los maestros si podíamos jugar y nos dijo que si, empesamos a jugar lo mejor es que una maestra iba con nosotros y saltaba mucho que todos se sorprendían. Los maestros metían una, otra y otra canasta en cuanto nosotros íbamos perdiendo en realidad a los dos equipos eran muy tramosos y al final ganaron los maestros y perdimos...”*

Esta niña narradora hace una descripción sintética de su mejor recreo, “jugamos baloncesto con los maestros y compañeros”, y luego amplía su narración. No obstante, a que comenta una situación indeseable, las trampas, no es suficiente para anular la valoración como mejor recreo. Por ello, creemos que la acción básica de valoración es “jugar con maestros y compañeros”, esta acción pertenece a una categoría denominada ACTIVIDAD LÚDICA.

4.3.4. Resultados

El jugar con otros está presente en la cultura de pares de tal modo que una disminución en esa actividad o segregación por parte del grupo provoca valoraciones negativas. El juego, sigue siendo un espacio de disfrute sostenido por la cultura de pares con el objetivo de estar con otros y a través de otros. Jugar, en general, y jugar con otros, en específico, es valorado como en las descripciones del mejor recreo y la ausencia de jugar o alteraciones a las rutinas como el peor recreo (*Figura 27*), lo cual establece la importancia del juego para la interacción y para la socialización (Arslan y Bulgu, 2010).

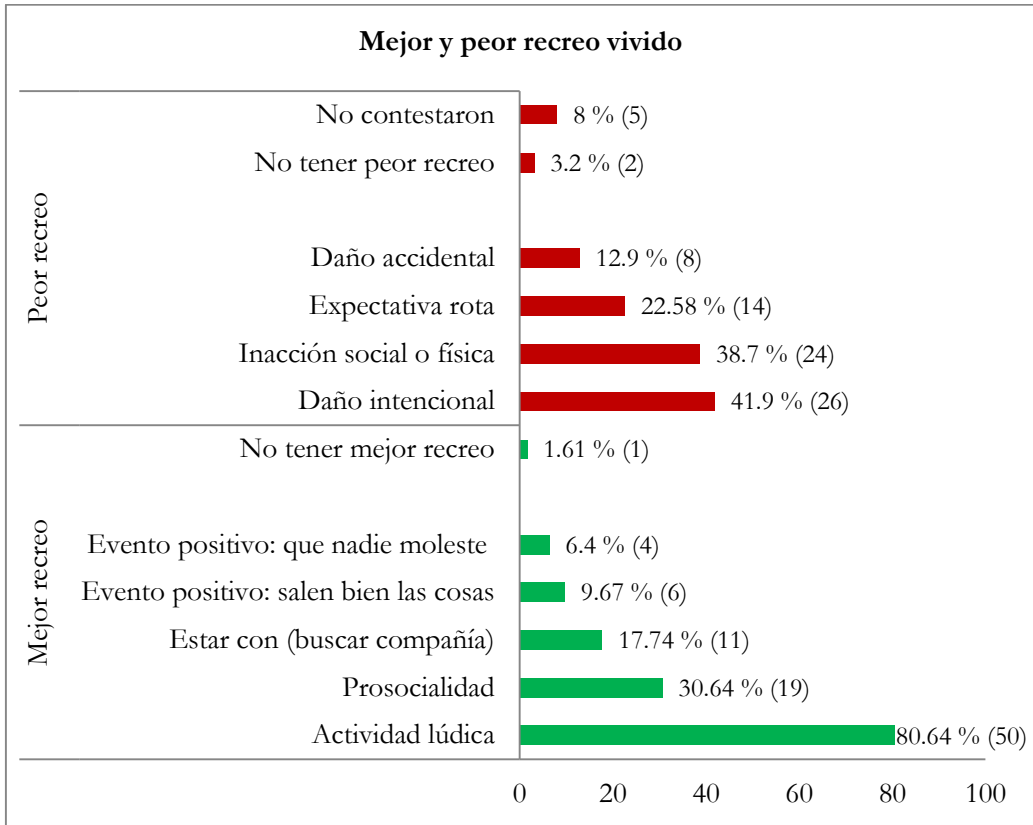


Figura 27. Valoración del peor y mejor recreo vivido (N=62)

Nota: frecuencias entre paréntesis

El mejor recreo fue referido a la acción social conjunta, 60 de 62 participantes, 96.7 %, así lo relatan²⁴: jugar con alguien, invitar (invitar a jugar, a la comida, a algo), compartir y divertirse. También el mejor recreo alude a no ser despreciado, ser felicitado, no tener problemas con nadie. Por tanto, el mejor recreo se vive con otros, inclusivamente y asociado al bienestar. En la *tabla 3* aparecen cinco categorías (Actividad lúdica, Prosocialidad, Estar con, Evento positivo que nadie haga daño, Evento positivo que salgan bien las cosas), siendo la más prominente la de ACTIVIDAD LÚDICA con 80.64 %. Los participantes pueden estar en más de una categoría pues pudieron narrar varias razones por las que consideran su mejor recreo.

Esta configuración de categorías luego la abordamos en los diarios personales escritos.

²⁴ Excepto dos participantes (4 y 46). Para decidir si tienen o no actividad conjunta se tomaron en cuenta las categorías: a) Actividad lúdica, b) Prosocialidad y c) Estar con (buscar compañía).

Tabla 3. Mejor recreo. Menciones, participantes y acciones particulares narradas

Acción y categorización de mejor recreo	Menciones	Menciones totales	Participantes
Actividad lúdica			
Jugar con, ver intencionalmente jugar a otros	47	47	50 (80.64 %)
Divertirse, bailar	8	8	
Maestros se disfrazaron de superhéroes Salir a recreo	1	2	
Prosocialidad			
Invitarse, compartirse, dar, ayudar, defender, comer juntos	15	15	19 (30.64 %)
Dar un abrazo, felicitar, amigos tratan bien, recibir felicitaciones de otros, ser aceptado en coro nacional	5	5	
ESTAR CON (Buscar compañía)			
Estar con otros, volver a ser amigo, conocer amiga, convivir, salimos libres y estar sin problemas con otros	9	9	11 (17.74 %)
Platicar	2	2	
Evento positivo: que nadie moleste			
No tener problemas, cuando nadie molesta	4	4	4 (6.4 %)
Evento positivo que salgan bien las cosas			
Llevar desayuno, encontrarse dinero	3	3	6 (9.67 %)
Trabajar Comprar Hacer tarea	1	3	
No tener mejor recreo	1	1	1 (1.61 %)

Nota: los participantes no coinciden con las menciones puesto que un participante pudo dar más de una mención.”

Separamos acciones anotadas en la misma fila con el símbolo “|”

La mayoría de niñas y niños narradores usan plurales inclusivos, ‘jugamos’, ‘nos divertimos’, o singulares inclusivos a través de una proposición, ‘*jugué con*’. Brenda Maribel (1.61 %) escribió que no tiene un mejor recreo, “*no tengo un mejor recreo tengo un mal regreo y quisiera que fuera como hera Soy Brenda Maribel Adios profé*”. Como leemos, afirma no tener mejor recreo y añora que fuera como antes. Y en su peor recreo comenta: “*Mi peor recreo en la escuela. No me gusta lo que juegan haora antes here muy dibertido para todos haorita casi nadie le gusta jugar lla. Me gusta como hera antes mas dibertido Adios profé*”. Brenda Maribel hace ver la transformación en la actividad lúdica de su entorno y cómo estos cambios no le ‘gustan’.

Tabla 4. Peor recreo. Menciones, participantes y acciones particulares narradas

Acción y categorización de peor recreo	Mención	Menciones totales	Participantes
<i>Daño accidental</i>			
Caerse	8	8	8 (12.9 %)
<i>Daño intencional</i>			
Me pegan	6	6	
Molestado	5	5	
Me metieron pelotazo	4	4	
Decirme apodos Caerse por culpa de otro Caerse frente a todos	2	6	
Pegar y que lleven a la dirección Que digan cosas de mí Llevar a la dirección Ser regañado Ser retirado del juego Me quemaron Se burlan de mi lenguaje Se pelean Se pegan Se lastiman Lastimarme Maltratarme Amenazarte Culparme Que no me hablen Dar y recibir bofetada No comprar por miedo a ser lastimado Tiramos la puerta del salón y tuvimos miedo al profesor Ser molestado por peso y color Me jalen cabello	1	20	26 (41.9 %)
<i>Inacción social y física</i>			
No salir a recreo o ser castigado No jugar	10	20	24 (38.7 %)
No me invitaron a jugar, no me dejan jugar o jugar solo	6	6	
Enojarse con amigos	2	2	
No convivir con otros Estar sola en recreo Estar enferma	1	3	
<i>Expectativa rota</i>			
Me han tirado comida No hacer o terminar tarea Estar aburrido o no divertirse Caerse la comida	2	8	
No desayunar No tener con quién o con qué jugar No llegar la tienda No jugar a lo de antes No hacemos nada Muerte de un amigo Caerse y que se rompa pans	1	7	14 (22.9 %)
<i>No tener un peor recreo</i>	2		2 (3.2 %)
<i>No contestaron tener un peor recreo</i>	5		5 (8.1 %)

Nota: los participantes no coinciden con las menciones puesto que un participante pudo dar más de una mención. Separamos acciones anotadas en la misma fila con el símbolo “|”

En general, para todas y todos los narradores, el peor recreo fue descrito como ausencia de recreo, no jugar o ser excluido de los juegos, sufrir accidentes (caerse, que se caigan alimentos, que otros peguen accidentalmente) y cuando son dañados intencionalmente mediante golpes, chismes, apodos y tirar objetos personales.

Entonces, los peores recreos tienen que ver la percepción y vivencia de daños, la inacción social o física e interrupción de rutinas y acciones en curso, como son el ‘daño no intencional inesperado’. Dos participantes anotaron que no han tenido peor recreo y cinco no contestaron. De estos últimos, creemos que no fue una simple omisión, puesto que sí anotaron su mejor recreo, aunque desconocemos las intenciones de dicha omisión (*Tabla 4*).

La inacción física o social es cuando no se pueden realizar acciones, por ejemplo, por no tener recreo por estar enfermo; por la imposibilidad de tener acciones conjuntas intencionales con otros: por ser excluido, no jugar con alguien y no estar con los amigos. La interrupción de rutinas o acciones en curso expresa que había una acción en curso y se interrumpe por circunstancias ajenas al propio proceso: no desayunar cuando de antemano hay una rutina que establece el comer en el recreo, la muerte inesperada de amigo, que se caigan los alimentos, caerse (*Vid infra*, EXPECTATIVA ROTA).

Para algunos narradores el peor recreo es una oposición al mejor. Diego de cuarto nos lo cuenta así:

*“**Mejor:** El recreo mejor para mí fue un día cuando jugamos fútbol era tiempo de lluvia y me invitaron a jugar contra los de tercero empeso jugamos nos empesaron a ganar pero después cambio empesamos a ganar, yo metí un golazo y eso lo cambio todo les ganamos cuando estaba oviendo (lloviendo) y tocaron”*

*“**Peor:** Fue mal recreo cuando un día vi que no me invitaron a jugar y ese día llano me acuerdo cuando fue pero sí que paso después quede mirando como jugaban los demás hasta que tocaron”*

El mejor recreo expresa satisfacción: me invitaron, ‘empezamos a jugar’, ‘metí un golazo’, ‘les ganamos’. Y en el peor, insatisfacción: ‘no me invitaron’, ‘ya no me acuerdo pero sí pasó’, ‘quedarse mirando que los demás juegan’ y el narrador, no.

4.3.5. Conclusiones del mejor y peor recreo vivido

Lo narrado traduce la actividad cotidiana. Dentro de esa cotidianidad aparecen fenómenos como el de maltrato, el cual rompe con rutinas.

Las actividades en conjunto, inclusivas y hacia fines comunes (como jugar, compartir, invitar) definen los mejores recreos. Estas actividades se hacen con otros significativos (amigos y amigas, compañeros y compañeras, profesores y profesoras, madre). Las actividades no planeadas como los accidentes y la inacción física y social, o la acción social no deseada (ej. los daños intencionales), son los que hacen tener un peor recreo.

El espacio-tiempo del recreo para este grupo de niños y niñas se define por el qué se hace, con quiénes y la valoración asignada al momento según las emociones experimentadas (divertirse, reír). El juego es un formato que guía la acción y la configura como acción conjunta. Esto que teóricamente se ha comentado ampliamente sigue preservándose en la cultura de pares.

La valoración positiva de la actividad conjunta, hace reflexionar sobre cómo la exclusión de esa actividad puede repercutir en el desarrollo y en los usos que se hace del espacio común. Dada la importancia que es asignada al estar con otros y vivir el recreo con otros, una disrupción en tal proceso es un proceso de exclusión y una agresión.

La metodología en esta forma de preguntar sobre la visión del recreo, da cuenta de cómo se ha configurado culturalmente como espacio de goce, de disfrute, de descanso; y a la vez muestra que el que haya actividades lúdicas no es un indicador completo del bienestar infantil en la escuela, pues varios escolares pueden ser excluidos de esas actividades intencional o imprudencialmente, además que hay otros eventos percibidos como dañinos.

4.4. Diarios sobre el recreo escolar: ¿sobre qué escriben niñas y niños?

La técnica de indagación central para el conocimiento del juego y el daño desde las niñas y niños fue el diario personal escrito. Dicho diario se solicitó por ocasión única durante una semana. Recordemos que cada niña o niño tenía la posibilidad de escribir en su diario después de su recreo, en un periodo de entre uno y cinco días escolares.

Una vez recabados los 571 diarios hicimos un análisis cualitativo minucioso de las acciones escritas en cada diario. Como mostramos en la *tabla 5*, hubo cuatro participantes que narraron hasta por seis días. La mayoría de niñas y niños, 87.7 %, participó con cuatro o más días de narración.

Tabla 5. Días de narración en el diario personal sobre recreo escolar

Días de narración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	8	1.4 %	1.4 %
2	14	2.5 %	3.9 %
3	48	8.4 %	12.3 %
4	82	14.4 %	26.6 %
5	415	72.7 %	99.3 %
6	4	.7 %	100 %
Total	571	100 %	

En los textos de los diarios solo 0.7 % canceló o borró algún fragmento.

4.4.1. Participantes

En la elaboración de diario participaron 571 niñas y niños entre 7 y 13 años de edad. Como mencionamos en apartado 2.1.6, la selección de participantes fue intencional participando escuelas completas, de España y de México, desde tercero a sexto grados escolares. Solo una escuela de Las Margaritas participó redactando de segundo a sexto grados. En la *tabla 6* resumimos la frecuencia y porcentaje de participación según país, formato de instrucción, sexo, edad, grupo de edad y escuela. Para el caso de instrucción y sexo la distribución fue similar, en cambio para el país, 66 % del corpus de diarios corresponde a niñas y niños mexicanos y el resto a españoles.

Tabla 6. Participación por país, instrucción, sexo, edad, grupo de edad y escuela

Variable		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje total
Participantes	General	571	100 %	100 %
País	México	380	66.5 %	100 %
	España	191	33.5 %	
Formato de instrucción de redacción de diario	A. Escribe lo que te pasó en el recreo	302	52.9 %	100 %
	B. Escribe las cosas buenas y las cosas malas que te pasaron en el recreo	269	47.1 %	
Sexo	Femenino	277	48.5 %	100 %
	Masculino	294	51.5 %	
Edad	7	24	4.2 %	100 %
	8	116	20.3 %	
	9	135	23.6 %	
	10	148	25.9 %	
	11	126	22.1 %	
	12	20	3.5 %	
	13	2	.4 %	
Grupo de edad por grados escolares	Pequeños (segundo)	15	2.6 %	100 %
	Medianos (tercero y cuarto)	280	49.0 %	
	Grandes (quinto y sexto)	276	48.3 %	
Escuela (Formato de instrucción entre paréntesis)	Tuxtla Gutiérrez.-O. Paz (A)	130	22.8 %	100 %
	Córdoba-Europa (B)	96	16.8 %	
	Córdoba-S. Mártires (A)	95	16.6 %	
	Margaritas-La Unión (B)	101	17.7 %	
	Morelia (A)	58	10.2 %	
	Morelia (B)	72	12.6 %	
	M. Olivos – Tzeltales (A)	19	3.3 %	

4.4.2. Sobre el análisis

Los 571 diarios se escanearon o transcribieron y se creó una unidad hermenéutica en ATLAS.ti v6.2. A partir del microanálisis –ver capítulo tres– segmentamos los textos en acciones y las codificamos, de manera primaria, donde la cada acción correspondió con un código primario en ATLAS.ti.

Posteriormente construimos categorías buscando su agrupación temática. Este procedimiento nos permitió crear tres niveles de categorización: macrocategorías, categorías y subcategorías. Attride-Stirling (2001), propone la organización de la información en redes que se organizan en tema básico, tema organizador y tema global.

En el mismo sentido inductivo y de abstracción que comenta la autora, nosotros fuimos de un aspecto textual a uno abstracto, partiendo de los datos y desprendiendo el tema básico (subcategorías), tema organizador (categorías) y tema global (macrocategoría). Esta forma de organización de identificar temas, agruparlos y establecer jerarquías y conectar con la teoría, es uno de los modos habituales de análisis temático. Gery G. Ryan y H. Russel Bernard (2003), proponen: “(1) descubrir temas y subtemas, (2) hacer los temas manejables (ejemplo, decidir cuales temas son importantes para el proyecto), (3) construir jerarquías de temas y libro de códigos y (4) vincular temas a modelos teóricos” (p. 85).

Creamos la *figura 28* para la representación del modelo inductivo utilizado. Este modelo lo presentamos de manera concéntrica tomando como punto de partida el TEXTO, que ubicamos en el centro.

Lo primero que hacemos es segmentar el texto, que en el modelo se representa con los recuadros pequeños dentro del primer círculo partiendo del centro. Luego, hacemos una codificación primaria. En el esquema lo representamos como “A”, que significan las acciones todavía en su nivel textual. Pasamos a una codificación secundaria, que es lo que Attride-Stirling (2001) llamaría tema base. En el esquema está representado por los colores de relleno de los recuadros en que están insertadas las “A”. Así, pasamos al siguiente círculo que es la creación de subcategorías (Sub-), con lo que tenemos la primera reducción de textos. Conviene señalar que una acción solo se corresponde con una subcategoría.

En el texto del esquema aparecen diez acciones “A”. Luego de la codificación secundaria, asignación de colores en el esquema, pasamos al círculo dos creando las subcategorías que redujeron los datos a seis subcategorías diferentes temáticamente unas de otras.

Algunas de estas subcategorías presentan cercanía temática, por lo que pueden ordenarse en categorías. Vemos que las subcategorías quedan ordenadas en tres categorías, lo cual hemos representado en el círculo 3.

Finalmente, en el nivel cuatro y más abstracto del análisis están las macrocategorías, que es una reducción de las categorías.

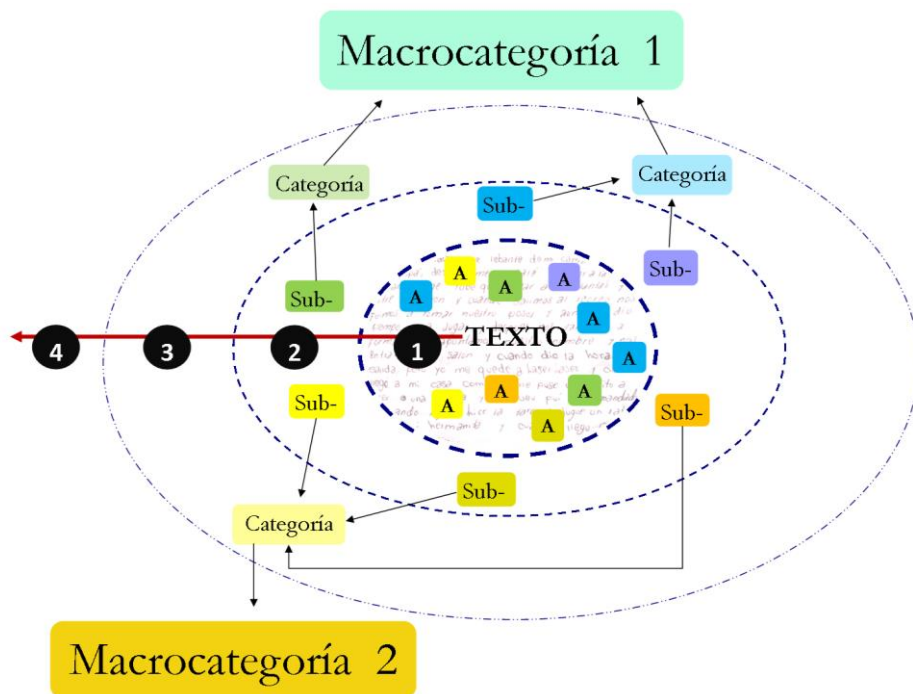


Figura 28. Representación del análisis: del texto hacia las macrocategorías

El participante imaginario representado en la *figura 28* redactó un texto que una vez que lo analizamos vemos que contiene dos temas globales o macrocategorías. Esto permitirá ver si su narración en particular tiene cercanía temática con otros niños o niñas.

La aparición, constancia y referencias semánticas de las acciones encontradas en los diarios nos fueron permitiendo llevar a cabo el procedimiento representado en la *figura 28* –de todos los diarios- lo que permitió segmentar, codificar y categorizar.

El nivel último, la macrocategoría –e incluso las categorías- nos refieren aspectos conceptuales.

4.4.2.1. Ejemplo de secuencia de reducción de datos

Mostramos a continuación dos fases de manera ilustrativa del proceso de análisis en ATLAS.ti (*Figuras 29 y 30 y 31 y 32*).

Es de notar que en la fase uno los códigos se correspondían uno a uno con las acciones narradas, por ello en ese momento del análisis se tenía un total de 2553

códigos, cantidad oscilante y cambiante de acuerdo al avance de análisis, congruente con el modelo y acercamiento cualitativo de segmentación que hacíamos.

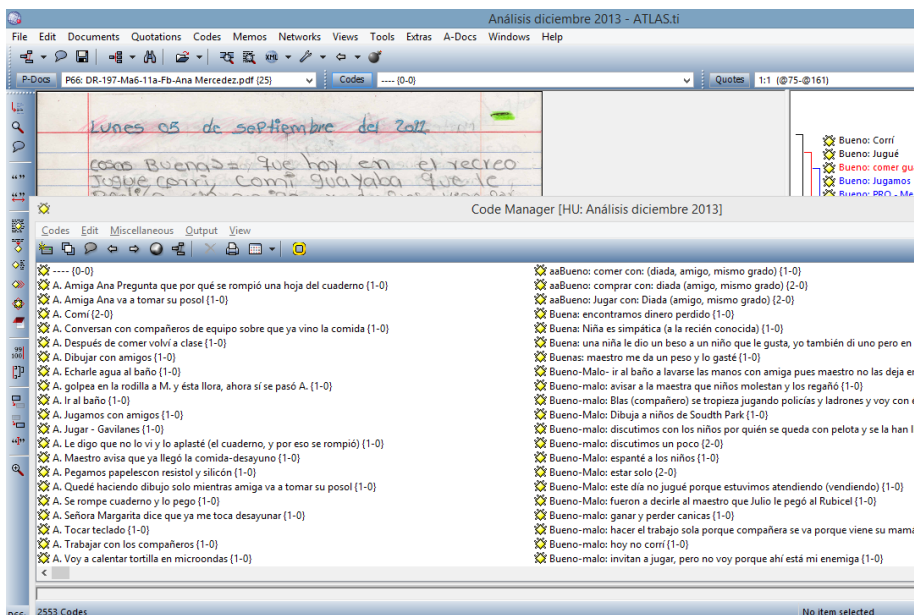


Figura 29. Ejemplo de lista de códigos generados, fase uno de ejemplo

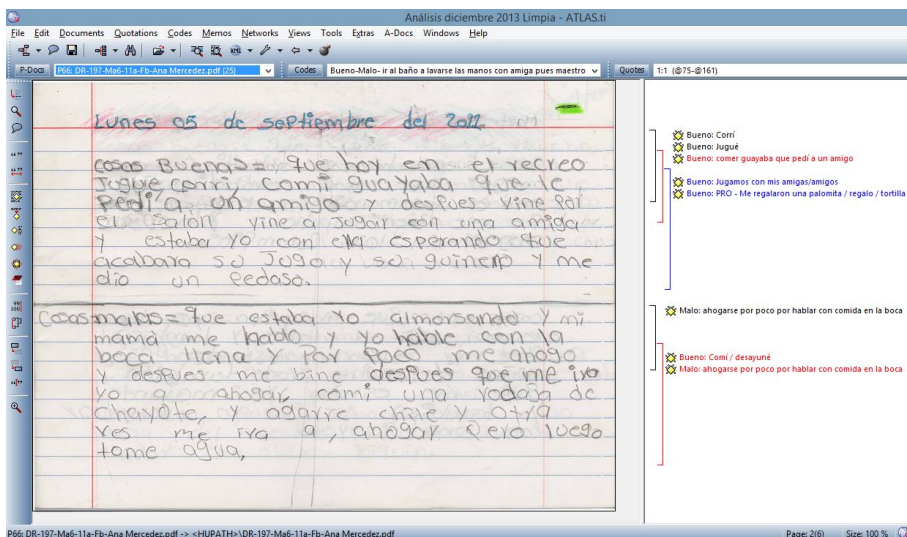


Figura 30. Ejemplo de códigos asignados a texto: acción se convierte en código, fase uno de ejemplo

De estas dos fases de ejemplo en la primera algunos códigos comenzaban a agruparse (ej. 'comer'). Ya en la segunda fase hay modificaciones contundentes, por

ejemplo, los códigos se redujeron a 112 y los datos se pudieron organizar en los tres niveles: macrocategorías, categorías y subcategorías. Aunque ya se dijo entre líneas, no teníamos prefijados los niveles para el análisis, éste se derivó de nuestro encuentro con los datos.

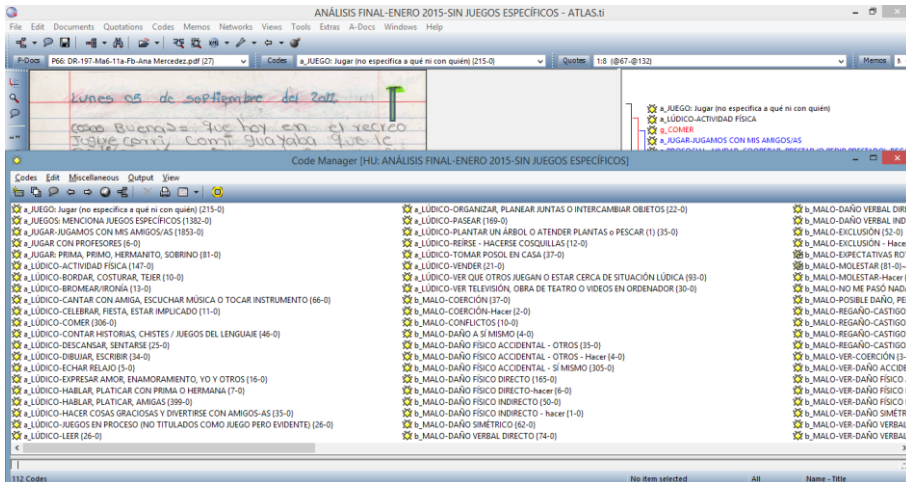


Figura 31. Ejemplo de lista de códigos generados, fase dos de ejemplo

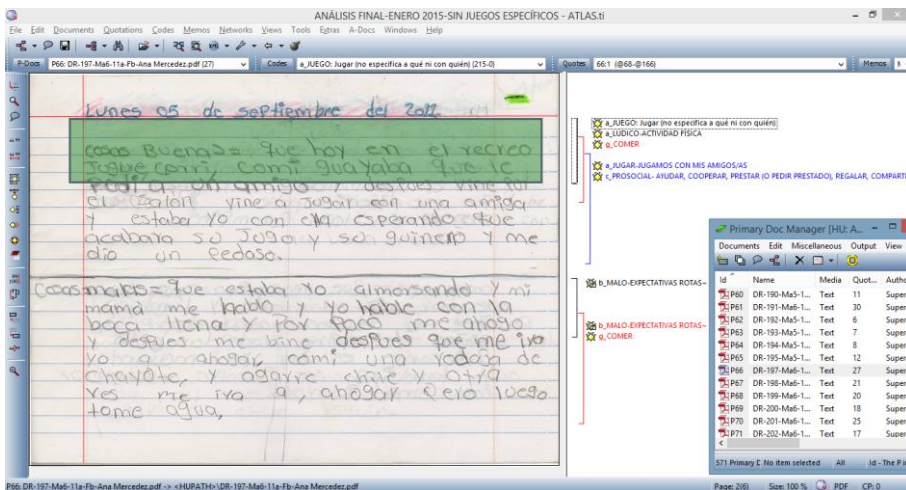


Figura 32. Ejemplo de códigos asignados a texto: acción se convierte en código, fase dos de ejemplo

Una vez revisada la representación del análisis y la ejemplificación de dos momentos del análisis, pasaremos a ver en la *figura 33*, un ejemplo empírico de un día de narración de Ana Mercedes, la participante que nos ayudó a ilustrar las fases anteriores [197-Ma6-11a-Fb-Ana Mercedes].

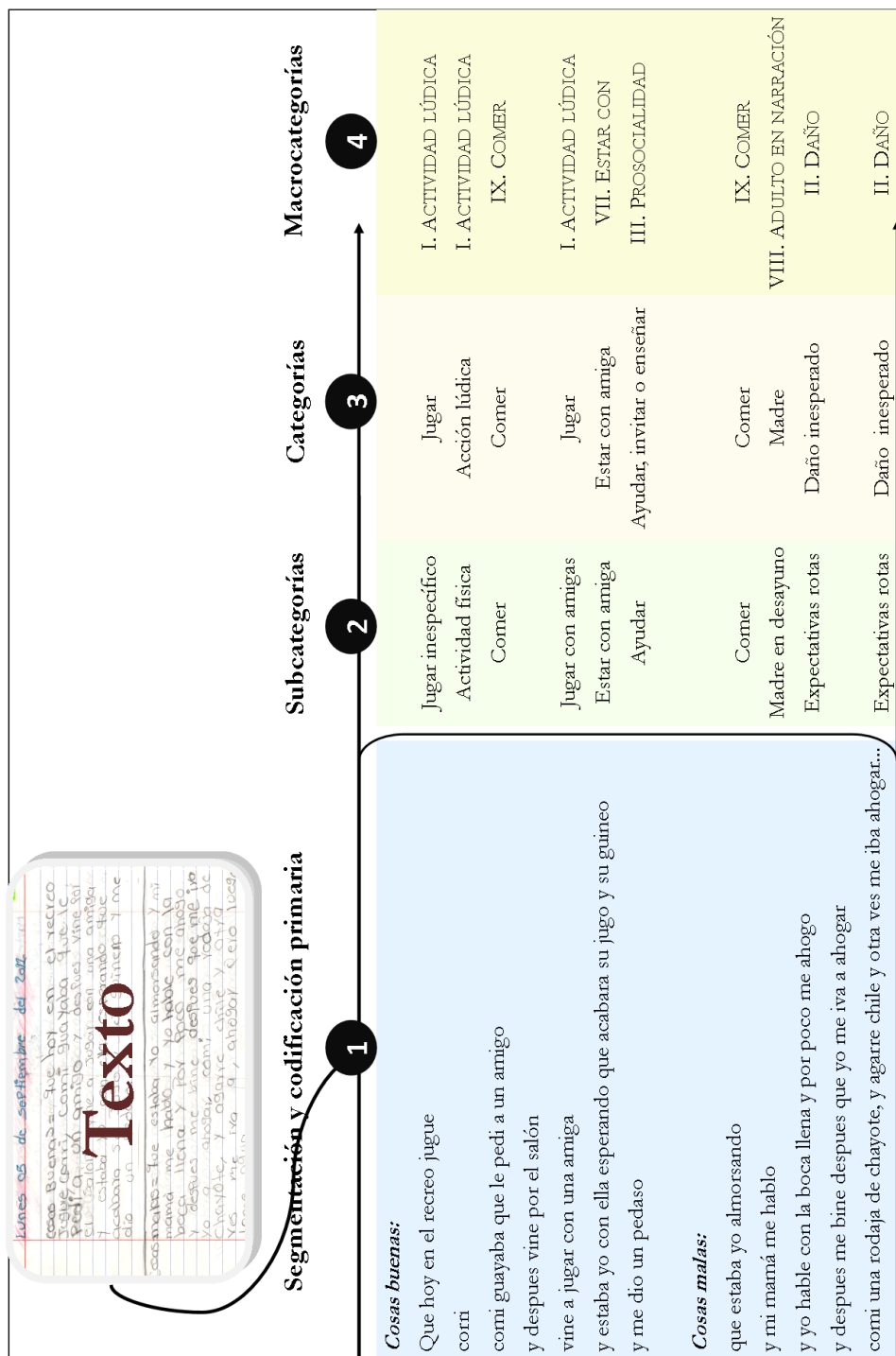


Figura 33. Ejemplo de análisis de un texto

Nota: del texto a la segmentación, codificación primaria (1), codificación secundaria (2) y categorización (3 y 4)

Nuestro procedimiento de análisis fue fundamentalmente cualitativo, es decir, con la intención de la comprensión de qué nos cuentan niñas y niños cuando narran diarios personales. Por tanto, el resultado central son las subcategorías, categorías y macrocategorías creadas. Adicionalmente, presentamos datos cuantitativos solo como ilustración de la presencia de las categorías. Advertimos al lector que los resultados centrales y torales son los cualitativos. Por ello, encontraremos en este apartado un énfasis en la presentación de la definición de la categorización a los tres niveles y referencias empíricas textuales para ilustrar cada subcategoría. Dicho sea de paso, esos ejemplos son representativos y cada niña o niño tenía su forma particular de contar hechos. La referencia a un núcleo temático nos permitió su agrupación.

4.4.2.2. Diversidad de categorías en un mismo texto

Las narradoras y los narradores pueden presentar varias macrocategorías en un mismo texto. Auxiliándonos del texto de Sandra Jetsemari, correspondiente a su quinto día de narración, veamos esa categorización:

“Hoy me gustó mucho mi recreo porque vendí bolis y me gustó mucho porque vendí con mi mejor amiga Luisa nosotras muy ansiosas para la costura y como siempre me divertí mucho porque comí tacos de picadillo! Y aparte muy triste porque se murió mi perrita y le dije se murió el 17/11/11 muy triste y Luisa también me dijo que cómo me sentía y le dije masomenos y me comí un boli de vainilla mi favorito aunque me pelié con Miriam me la pasé muy bien jugamos y platicamos y nos reímos y muchas gracias porque hayan venido nos vemos luego ojalá que vengan. ¡Adios!” [66-MOR5-10a-Fa-Sandra Jetsemari]

Recordemos dos asuntos, el primero es que los textos que se presentan en esta tesis son literales, a menos que se especifique que es otro tipo de transcripción. Y segundo, recordemos que cada texto va acompañado de un código de identificación de participante. En este ejemplo es la participante 66 de quinto grado de la escuela de Morelia, Michoacán, que tiene una edad de diez años, una niña llamada Sandra Jetsemari, quien redactó su diario con la instrucción “A”, es decir, “Escribe las cosas que te pasaron en el recreo”.

Una vez que tenemos el texto y hacemos una lectura general, identificamos las acciones –segmentamos el texto- y codificamos primaria y secundariamente. Presentamos en la *figura 34*, de izquierda a derecha, el proceso de construcción de las categorías. La primera columna es la referencia textual, de las cuales resaltamos en *cursivas* y *negritas* las partes que nos ayudan a su agrupación secundaria en subcategorías. La segunda columna corresponde a las subcategorías, agrupando después en categorías y macrocategorías. Recordemos que nuestro objetivo se situó en dos campos de la vida

infantil, el juego y el daño, y que estuvimos abiertos dentro de esos mismos campos a lo que niñas y niños nos contasen y a otros campos-temas que narraran.

Referencia textual	Subcategoría	Categoría	Macro categoría
<i>“Hoy me gustó mucho mi recreo porque vendí bolis</i>	VALORACIÓN DEL RECREO	VALORACIÓN POSITIVA	VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD
<i>y me gustó mucho porque vendí con mi mejor amiga</i>	VALORACIÓN DE LA ACCIÓN PROPIA	VALORACIÓN POSITIVA	VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD
<i>nosotras muy ansiosas para la costura</i>	POSIBLE DAÑO	POSIBLE DAÑO	
<i>vendí bolis vendí</i>	VENDER	ACCIÓN LÚDICA	ACTIVIDAD LÚDICA
<i>con mi mejor amiga</i>	ESTAR CON AMIGA	ESTAR CON AMIGA	ESTAR CON
<i>y como siempre me divertí mucho porque comí tacos de picadillo!</i>	VALORACIÓN POR LA COMIDA	VALORACIÓN POSITIVA	VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD
<i>Comí</i>	COMER	COMER	COMER
<i>Y aparte muy triste porque se murió mi perrita y le dije se murió el 17/11/11 muy triste</i>	ENTRISTECERSE	VALORACIÓN NEGATIVA	VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD
<i>y Luisa también me dijo que cómo me sentía y le dije masomenos</i>	APOYO EMOCIONAL	APOYO EMOCIONAL	PROSOCIALIDAD
<i>y me comí un bola de vainilla mi favorito</i>	LÚDICO-COMER	ACCIÓN LÚDICA	ACTIVIDAD LÚDICA
<i>me pelié con Miriam</i>	DAÑO SIMÉTRICO	DAÑO SIMÉTRICO INTENCIONAL	DAÑO
<i>aunque me pelié con Miriam me la pasé muy bien</i>	VALORACIÓN POSITIVA NO OBSTANTE A UN OBSTÁCULO	VALORACIÓN POSITIVA	VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD
<i>jugamos</i>	JUGAR CON AMIGO	JUGAR	ACTIVIDAD LÚDICA
<i>platicamos</i>	LÚDICO-HABLAR CON AMIGA	ACCIÓN LÚDICA	ACTIVIDAD LÚDICA
<i>y muchas gracias porque hayan venido nos vemos luego ojalá que vengan. ¡Adios!”</i>	REFERENCIA AL INVESTIGADOR	OTRAS	OTRAS

Figura 34. Ejemplo de análisis de texto categorizado

Nota: referencia textual específica en **negritas**

En las *figuras 33 y 34*, la macrocategoría COMER coincide en los tres niveles de categorización. La coincidencia entre la subcategoría, categoría y macrocategoría ocurre también con la macrocategoría COMPRAR. Ambas acciones consideramos que organizan ‘actividad’ de niñas y niños en su recreo escolar, por eso las conservamos como macrocategorías.

En la *figura 34* llama la atención que aparezcan varias subcategorías sobre valoración. Esto es así porque se refiere a distintos aspectos. Primero, hace una valoración general del recreo –aunque comente como causa de ese gusto el “*vender bolis*”. Luego, la narradora valora una acción que ella hizo, vender. Más adelante hay una valoración por comer, divertirse por comer. Finalmente, “aunque” tuvo una pelea, comenta “me la pasé muy bien”, es decir, aunque hubo un evento indeseado de daño simétrico –pelea con su amiga-, prima la sensación de que lo pasó bien.

Hasta ahora estas acciones valorativas podrían considerarse positivas. Vemos la valoración negativa de entristecerse por la muerte de su perrito, que no es una acción ocurrida en el recreo, la muerte, aunque sí es una acción narrada: el sentimiento por la muerte del perrito.

Podría considerarse la calificación de ‘mejor’ a la amiga como otra valoración. En este caso nosotros la incluimos como subcategoría ESTAR CON AMIGAS. Esto puesto que la acción principal no es contar la calificación sobre su amiga, sino, que estuvo con ella. Hay otra subcategoría llamada VALORACIÓN POSITIVA POR ESTAR CON AMIGAS, esta es cuando explícitamente valora la situación de estar con amigas de forma positiva: ‘mis amigas *son las mejores*’, ‘*me gusta estar* con mis amigas’ (véanse definiciones más adelante).

Este texto de Sandra Jetsemari evidencia, pues, que pueden aparecer en una misma narración varias subcategorías de una misma categoría o macrocategoría. Adicional a las comentadas, las otras macrocategorías con presencia en el texto son: ACTIVIDAD LÚDICA, DAÑO, PROSOCIALIDAD y OTRAS.

La categorización de algunas acciones como ‘POSIBLE DAÑO’ indica que es difícil saber si es o no daño, pues incluso pudiera alguna acción de ese tipo enmarcarse en una situación lúdica (*Vid infra apartado 4.4.14*). Consideramos adelantar aquí, que la dificultad es para nosotros como ‘analistas’ del texto, no para los narradores o para los que vivieron la situación narrada, quienes sí tienen una comprensión de si se trata de daño o no: finalmente ellos y ellas significan la acción para considerarle de uno (daño) u otro (juego) tipo.

4.4.3. **Macrocategorias generadas**

Una vez aplicado el procedimiento descrito generamos las macrocategorias siguientes: I) ACTIVIDAD LÚDICA, II) DAÑO, III) PROSOCIALIDAD, IV) EVENTO POSITIVO, V) VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD, VI) SOLUCIÓN DE PROBLEMA, VII) ESTAR CON, VIII) ADULTO EN NARRACIÓN, IX) COMER y X) COMPRAR. El cuadro resumen de las macrocategorias y categorias lo presentamos en la *figura 35*.

MACROCATEGORÍA		CATEGORÍA
I	ACTIVIDAD LÚDICA	JUGAR ACCIÓN LÚDICA
II	DAÑO	DAÑO ACCIDENTAL EXPECTATIVA ROTA DAÑO INTENCIONAL UNIDIRECCIONAL ENTRE PARES DAÑO SIMÉTRICO INTENCIONAL DAÑO INTENCIONAL HACIA SÍ MISMO DAÑO DE UN ADULTO
III	PROSOCIALIDAD	AYUDAR, INVITAR Y ENSEÑAR APOYAR EMOCIONALMENTE O PREOCUPARSE Y CUIDAR DEFENDER
IV	EVENTO INESPERADO POSITIVO	EVENTO POSITIVO FORTUITO EVENTO POSITIVO: NO HUBO DAÑO
V	VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD	VALORACIÓN POSITIVA VALORACIÓN NEGATIVA
VI	SOLUCIÓN DE PROBLEMA	RECONCILIACIÓN DIÁDICA SOLUCIÓN UNIDIRECCIONAL DEFENDERSE
VII	ESTAR CON	ESTAR CON AMIGOS ESTAR CON FAMILIARES PARES ESTAR CON NOVIA
VIII	ADULTO EN NARRACIÓN	PADRES PROFESORES
IX	COMER	COMER
X	COMPRAR	COMPRAR

Figura 35. Resumen de macrocategorias con sus categorias

Estas macrocategorías son un mapa de lo que niñas y niños escribieron sobre el recreo escolar, aunque hay otras acciones que no clasificamos y que presentamos como OTRAS ACCIONES (véanse más adelante). En la *tabla 7* presentamos los porcentajes de participantes y frecuencia de menciones de las acciones que se incluyen en cada macrocategoría.

Tabla 7. Porcentaje de participantes y menciones absolutas de cada macrocategoría

	Macrocategoría	Participantes	Menciones
I	ACTIVIDAD LÚDICA	97.4 %	3746
II	DAÑO	84.2 %	1746
III	PROSOCIALIDAD	35.7 %	334
IV	EVENTO INESPERADO POSITIVO	14.4 %	113
V	VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD	66.9 %	1110
VI	SOLUCIÓN DE PROBLEMA	10 %	73
VII	ESTAR CON	34.9 %	369
VIII	ADULTO EN NARRACIÓN	25 %	222
IX	COMER	57.4 %	1065
X	COMPRAR	29.4 %	378

Los resultados nos refieren que tanto la actividad lúdica como el daño están presentes en las narraciones de niñas y niños, lo que nos dice que son aspectos que viven y que llevan a la narración. También nos da cuenta de otras actividades de participación. Por ejemplo, 35% de niñas y niños narran acciones prosociales, asunto que interpretamos como la presencia de la negociación y de acercamientos benéficos entre pares, propios de la interacción social.

4.4.3.1. Otras acciones narradas

Las macrocategorías que creamos agrupan la mayoría de actividad narrada. Sin embargo, el resto se conforma por acciones que por el momento agrupamos con el nombre de OTRAS ACCIONES y que vemos en la *tabla 8*.

Niñas y niños como es propio del contexto desde donde se escribe anotan actividades escolares. Estas van desde hacer tareas pendientes a narrar alguna situación ocurrida en su aula. Y otros más incluyen actividades que hacen por las tardes. Estas situaciones nos parecen interesantes porque los narradores y narradoras escribieron sus diarios después de su recreo escolar, y la instrucción era que escribieran sobre él; no obstante, van más allá e incluyeron otros contenidos.

La acción de ‘no me pasó nada malo’ procede de los textos cuya instrucción era “escribir sobre cosas buenas y malas...”. Esto indica que para las niñas y niños en ese día de narración no tuvieron episodios ‘malos’ o ‘negativos’. No necesariamente indica

la totalidad de su texto. El porcentaje de 12.1 % de la *tabla 8*, en la columna de participantes indica que éstos en al menos un día de narración escribieron que no les pasó nada malo, frente al 2.1% que comentan que no les pasó nada, en general

Tabla 8. Participantes y menciones en OTRAS ACCIONES narradas

Otras acciones	Participantes	Menciones
Actividades escolares	18.9 %	154
No me pasó nada malo	12.1 %	147
Aseo personal o de pertenencias	8.4 %	66
Ir a casa	3.3 %	86
Escribe sobre que redactó su diario	3.2 %	36
Referencia al investigador	3.5 %	24
Describe actividades por la tarde	1.6 %	18
No me pasó nada	2.1 %	18

Nota: niños y niñas de la escuela rural son quienes pueden salir a sus casas durante el recreo escolar y prácticamente todos lo hacen

El aseo escolar también es otra acción que se narra. De hecho, entre otras funciones del recreo escolar puede ser ir a los baños. Cabe destacar que varias de estas acciones de aseo se realizaban ‘conjuntamente’, niñas o niños se acompañaban para lavarse e ir a los baños juntos.

Las niñas y niños indígenas tzeltales participantes en este estudio redactaron su recreo como un ‘ir a casa’, donde van a tomar el pozol, conversar con mamá o abuela o para hacer mandados. Todas las niñas y niños redactaron ese salir de la escuela e ir a casa. La comunidad donde viven estos niños y niñas, tiene una población cercana a 200 habitantes, donde la mayoría se conocen. Este ir a casa lo veremos a profundidad en el capítulo siguiente, donde niñas y niños indígenas tojolabales también, como aspecto rutinario, suelen hacer uso del recreo para ir a casa.

Varios redactores hicieron alusión al proceso mismo de escribir en el diario y respecto al investigador.

A continuación presentaremos cada macrocategoría acompañada de definiciones, referencias empíricas textuales de donde surgieron y aspectos de cuantificación.

4.4.3.2. Definiciones y soporte empírico de macrocategorías, categorías y subcategorías

A continuación discutiremos cada una de las macrocategorías conformadas por categorías y subcategorías y presentamos ejemplos de datos empíricos a partir de los que se construyeron. Posteriormente, presentamos análisis cuantitativos centrándonos en:

- a) Frecuencias, porcentajes y medias por macrocategoría, categoría y subcategoría
- b) Distribución según el sexo, edad, tipo de instrucción y país. Además se harán comparaciones (prueba t para muestras independientes y análisis de varianza), para determinar si alguna media difiere en cada macrocategoría y en algunos casos en las categorías.

Usamos el software SPSS v20 para análisis de datos cuantitativos. Los datos de ATLAS.ti v6.2, los exportamos a SPSS. Así tuvimos dos tipos de variables en SPSS. La primera tal cual se exportaron los datos contiene las menciones de cada niño en cada categoría. Un niño pudo no narrar, haber narrado una o varias acciones en una macrocategoría. En las tablas en este apartado se encontrará la palabra ‘Menciones’ para designar estas frecuencias por categoría; es decir, las menciones absolutas.

El segundo tipo de variables fueron recodificadas para obtener los ‘Participantes’ por categoría. Entonces, se asignó un 1 a quienes tuvieran al menos una mención en su diario y 0 a quienes no lo mencionan. Por eso veremos que las medias en las tablas para los Participantes están entre 0 y 1, y las medias para las Menciones varían según la frecuencia de acciones para cada variable.

El proceso fue inductivo, de los textos concretos de niñas y niños emergieron las categorías. Algunas categorías se han teorizado y estudiado en varias disciplinas académicas (ej. Daños intencionales, prosocialidad, etcétera), sin embargo, no se fueron buscando referencias empíricas en los datos de categorías preexistentes, sino el proceso inverso, su presencia en los datos nos empujó a construirlas o coconstruirlas —si se toma como referencia el conocimiento previo sobre el tema.

Pasaremos, pues, de aquí en adelante a documentar cada macrocategoría, comenzando por las dos macrocategorías en que está centrada esta tesis, la Actividad lúdica y el Daño. A fin de hacer más manejable la información anotaremos en VERSALITAS los nombres de los tres niveles de categorización.

4.4.4. Macrocategoría 1: ACTIVIDAD LÚDICA

4.4.4.1. Referencias textuales de subcategorías de macrocategoría ACTIVIDAD LÚDICA

El juego fue uno de los campos que intentamos conocer desde el punto de vista de niños y niñas. Al revisar los datos nos dimos cuenta que la categoría juego-jugar era insuficiente para agrupar toda la actividad lúdica. Hay un tipo de acción que no busca un fin específico productivamente, sino que, fines y medios están fusionados, y es una disposición intencional y repetida. Esta acción la denominamos lúdica. Si consideráramos de las narraciones solo las menciones del ‘juego’ o ‘jugar’, estaríamos dejando fuera acciones troncales en la vida infantil.

La *figura 36* representa acciones escritas como juego o jugar (círculo central), por niñas y niños y otras acciones que desde nuestra interpretación según su presencia en el texto, son lúdicas (círculos dentro de la elipsis). Hay algunas acciones que representamos afuera de la elipsis con círculos y expresa la posibilidad de que nuestro rastreo por los datos no logre incluir en nuestra categorización todo lo lúdico. Esto puede deberse a dos razones: imposibilidad por captar el sentido lúdico por falta de contexto de interpretabilidad, no contenido en el texto; o bien, porque aún con nuestros medios interpretativos no fuimos capaces de captar ese sentido.

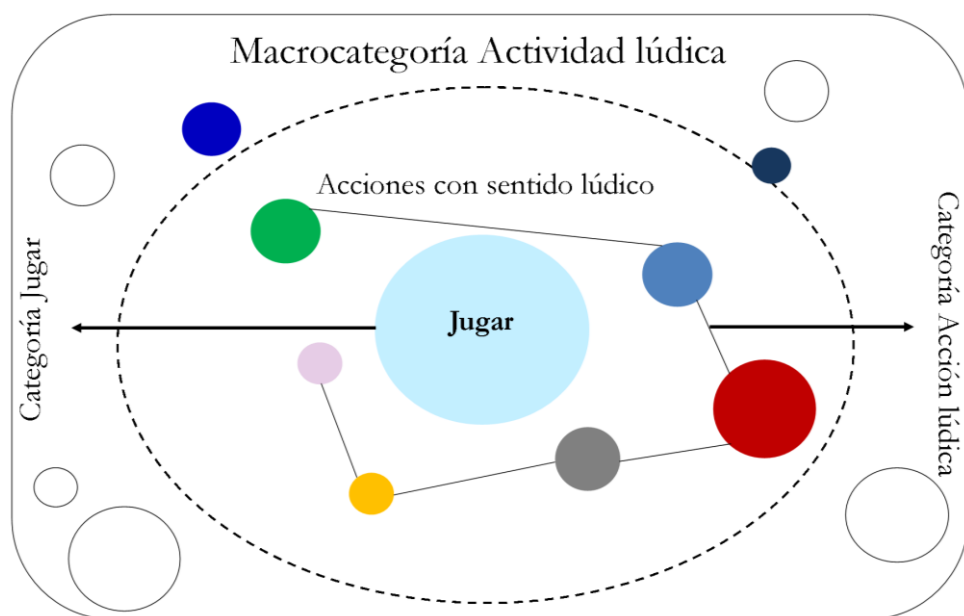


Figura 36. Esquema de macrocategoría ACTIVIDAD LÚDICA y las categorías JUGAR y ACCIÓN LÚDICA

Es así que esta *figura 36* representa la macrocategoría de ACTIVIDAD LÚDICA con sus dos categorías: 1) JUGAR y 2) y ACCIÓN LÚDICA. La categoría JUGAR contiene las acciones escritas declarativamente con las palabras ‘juego, jugar’ o dicen el nombre de un juego (ej. futbol, escondite, pilla-pilla). La categoría ACCIÓN LÚDICA, por su parte, surge cuando los participantes narran acciones evidentemente lúdicas –cuyos fines y medios están fusionados, hay disfrute, motivación intrínseca, etcétera-, aunque no lo denominan juego. Uno pudiera decir que ha jugado, y otro, que ha visto televisión. Ambos, contienen un sentido lúdico.

Veamos a través de un texto de Jorge Manuel de 12 años, ambas categorías:

“hoy estuve en el recreo y fue divertido jugue tazos platique con mis amigos Jordi, Francisco, Martín Emanuel y Jhonatan. Estuvimos haciendo relajo pero con nosotros mismos luego se nos fue el tiempo y entramos al salon”

En la *figura 37* la primera columna de la izquierda contiene la referencia textual, y a la derecha la subcategoría y la categoría.

Referencia textual	Subcategoría	Categoría
[527-Tx6-12o-Fa-Jorge Manuel]		
<i>“hoy estuve en el recreo y fue divertido</i>	VALORACIÓN DEL	VALORACIÓN
	RECREO	POSITIVA
<i>jugue tazos</i>	JUGAR	JUGAR
<i>platique con mis amigos Jordi, Francisco, Martín Emanuel y Jhonatan</i>	PLATICAR CON	ACCIÓN LÚDICA
	AMIGOS	
<i>Estuvimos haciendo relajo pero con nosotros mismos</i>	ECHAR RELAJO	ACCIÓN LÚDICA
<i>luego se nos fue el tiempo y entramos al salon”</i>	METÁFORA	METÁFORA

Figura 37. Presencia de las categorías JUEGO y ACCIÓN LÚDICA en una misma narración

Jorge Manuel de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez narra “*jugué tazos*” declarativamente. Luego, separadamente escribe dos acciones con carácter lúdico que incluimos en la categoría de ACCIÓN LÚDICA: PLATICAR CON AMIGOS y HACER O ECHAR RELAJO (o armar lío). Aunque en México en el contexto escolar es popularizado y muy usado el término ‘echar relajo’ para indicar una transgresión como hacer desorden o *echar desmadre*, Jorge Manuel se deslinda a través de su texto del significado ‘echar relajo’ como una transgresión para pares externos a su grupo o adultos, y sitúa esa acción como lúdica y no de daño al acotar: “*pero con nosotros mismos*”. Se refiere, pues, a que era su propio ‘relajo’ y no fue dirigido a dañar de alguna forma a otros. Si hubiese ocurrido esto último, que echar relajo fuera hacia otros estaríamos hablando no de una situación lúdica, sino de una situación de daño intencional. Hay otra subcategoría en

el texto y que segmentamos en la *figura 37*, VALORACIÓN DEL RECREO, al decir que fue divertido. Esta subcategoría la revisaremos en la macrocategoría de VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD, más adelante.

La circunscripción en el tiempo de las acciones narradas con la metáfora, “*se nos fue el tiempo*”, también contribuye a situar la vivencia de ese recreo, de lo que hicieron, en su sentido lúdico. Nos habla de una percepción y significación de la acción en el espacio-tiempo, de un tiempo que pasa rápido, que se acaba, que se nos va. Creemos que por razones similares a esa se atribuyen al juego y a lo lúdico, las características mundo alternativo y lugar especial, que ya revisamos en la *figura 2*. Es decir, que el contexto lúdico de actividad es particular, situado en un lugar comprensible completamente solo en el marco de la actividad misma.

4.4.4.2. Referencias textuales de la categoría JUEGO

La categoría JUGAR comprende cuatro subcategorías: a) JUGAR, b) JUGAR Y NO ESPECIFICA CON QUIÉN O A QUÉ, c) JUGAR CON PAR FAMILIAR y d) JUGAR CON PROFESOR. La definición de cada subcategoría es la que está expresada en el nombre y no hace falta redundar en ello. Presentamos textos que nos sirven para ilustrar cada subcategoría (*Figura 38*).

Ejemplo	Referencia textual	Subcategoría
129-Ma3-8a-Fb- Alejandra	<i>“Hoy me paso que jugue con una amiga y los bemas molestaban tambien jugue solo”</i> ²⁵	JUGAR CON AMIGA JUGAR Y NO ESPECIFICA CON QUIÉN O A QUÉ
490-Tx5-10a-Fa- Alejandra	<i>“A la hora del recreo me puse a jugar con mis amigas pero el maestro quiso jugar con nosotros...”</i>	JUGAR CON AMIGA JUGAR CON PROFESOR
189-Ma5-10a-Fb- Leyci Guadalupe	<i>“...me junte con mi prima vane y deai deje de jugar con mis amigas y me puse a jugar con mi prima”</i>	JUGAR CON AMIGA JUGAR CON PAR FAMILIAR

Figura 38. Referencias textuales de subcategorías de la categoría JUGAR

En su texto estas niñas escriben explícitamente situaciones de juego. Sabemos, vía las narradoras, que vivieron situaciones de juego, autodefinidas por ellas mismas como tales. Luego, como vemos a continuación, hay otras que tienen un sentido lúdico.

²⁵ ‘Solo’ en este caso es adverbio, no adjetivo. En la zona de Chiapas, a veces se dice ‘solo’ (adverbio) hice esto”, lo que significa únicamente hice esto. Aquí tómesese en ese sentido.

4.4.4.3. Referencias textuales y definiciones de la categoría ACCIÓN LÚDICA

Las subcategorías de la categoría ACCIÓN LÚDICA son:

a) Actividad física, b) Bordar, costurar y tejer, c) Bromear, d) Cantar, escuchar música o tocar instrumento, e) Celebrar y festejar, f) Comer, g) Contar historias, chistes y juegos del lenguaje, h) Descansar, sentarse, i) Dibujar, escribir, j) Echar relajo [expresión coloquial mexicana que equivale la expresión coloquial española ‘armar lío’], k) Expresar amor y enamoramiento, l) Hablar-platicar con par familiar, m) Hablar-platicar con amigas o amigos, n) Hacer cosas graciosas y divertirse con amigos-as, o) Juegos en proceso (no titulados como juego), p) Leer, q) Organizar, planear juntas o intercambiar objetos, r) Pasear, s) Sembrar o atender plantas o animales, t) Reírse, u) Tomar pozol en casa, v) Vender, w) Ver que otros juegan o estar cerca de situación lúdica y x) Ver televisión, obra de teatro o videos en ordenador.

4.4.4.3.1. Subcategoría Contar historias, chistes y juegos del lenguaje

Los narradores dicen que contaron historias, anécdotas, cuentos, adivinanzas, historias de terror, chistes, etcétera.

“Hemos estado contando cosas de nuestros padres, abuelos” [251-Co4-8a-Fb-Martha]

“Me paso que yo conte un chiste que pepito que en la escuela le decían frijolito y se va con su mamá y le dice en la escuela me dicen frijolito pues ten esta pistola para que mates a los que te digan frijolito, y llega pepito a su casa se baña se cambia y llega la mamá y le dice a pepito vamos a comer algo muy rico ¡que! Frijolito pun le da un valazo a la mamá” [475-Tx4-9a-Fa-Lidia Paola]

Esta subcategoría difiere de HABLAR-PLATICAR pues lo importante es lo contado y los narradores así lo escriben: contamos historias, dijimos chistes y estuvimos contando lo que nos pasó. Martha escribe sobre el contenido de su conversación, contarse cosas de padres y abuelos. Nos da cuenta de que conversaron, y se centra en el contenido, al igual que Lidia Paola, que narra que contó un chiste, y a su vez, nos lo cuenta. Tiene un doble sentido lúdico, la acción de haber estado contando chistes con alguien más, y a la vez, repetir el chiste; repetir lo lúdico para nosotros y para ella misma.

4.4.4.3.2. Subcategoría Hablar-platicar con amigas y amigos

Cuando lo narrado es la acción de hablar, conversar, platicar con amigas, compañeras u otros niños, lo agrupamos en otra subcategoría que denominamos HABLAR-PLATICAR CON AMIGAS Y AMIGOS.

*“Hoy le dí una carta a mi novia y **platicué con un amigo sobre la película de amanecer**”* [106-MOR6-11o-Fa-Miguel Ángel]

*“Hoy en el recreo he estado ensallando un ejercicio de gimnasia con mi amiga y con la que aré el ejercicio y he **estado hablando con mis amigas**”* [372-Co510a-Fa-Ana]

Miguel Ángel y Ana, dicen que hablaron con amigos o amigas. Nótese que en los textos marcamos con **negritas** las acciones de esta subcategoría, porque como advertirá el lector, aparecen otras acciones con sentido lúdico. En el caso de Miguel Ángel, aunque da el contenido de la plática, la acción consistió en platicar.

Estas acciones de conversar ocurren entre niñas y niños que tienen algún vínculo familiar, fraternal o de primazgo principalmente. Estas acciones, las organizamos en otra subcategoría, para ver las acciones que se narran en ese vínculo familiar.

4.4.4.3.3. Subcategoría Hablar-platicar con pares familiares

Hablar, conversar, platicar con pares familiares tales como hermanos, primos, tíos y sobrinos. Se comenta explícitamente que se hizo esa acción.

*“**He hablado con mi hermana María, con Víctor y con Fernando. También he jugado con mi amigo Blas a policía y ladrón**”* [329-Co3-7o-Fa-Marcos]

*Primero salí al recreo luego comí y jugué tazos y gané y comí papas **platicué con mis primos y mi hermana** y luego salimos a ensayar y nos metimos y me rasguñe de la nada ni me di cuenta* [71-MOR5-10o-Fa-José Carlos]

Marcos habló con su hermana y José Carlos con primos y hermanas. Si observamos, hablar es una acción en sí misma. Platicar y hablar lo hemos considerado lúdico, en el marco del recreo escolar, porque tanto los contenidos como la acción misma no tienen fines rígidos y delimitados, como por ejemplo, una conversación adulta sobre un tema ‘serio’.

4.4.4.3.4. Subcategoría Bromear

Hay referencias a que ‘bromearon’. Esta situación, de simular, de jugar a través del doble sentido también fue narrada como lúdica. Para que la incluyamos en esta subcategoría tiene que estar claramente identificada la acción narrada como broma lúdica, pues hay otros tipos de bromas que causan daño (*Cfr.* subcategoría “Daño verbal indirecto”).

*“Me reúno con un buen grupo de amigas. Nos contamos muchas cosas divertidas. Jugamos mucho y nos divertimos. Sabemos decidir sin peleas. **Nos hacemos muchas bromas**” [240-Co4-9a-Fb-Ma. Lucía]*

Ma. Lucía, en el formato de diario “B” “Escribe las cosas buenas y malas...”, en las cosas buenas, anotó, entre otras, “nos hacemos muchas bromas”. Aquí podemos notar que es lúdica por dos razones. La primera es porque Ma. Lucía lo anotó como ‘las cosas buenas’ y no en las ‘malas’. Y segundo, porque ella está contenida en la acción al decir “nos hacemos”.

4.4.4.3.5. Subcategoría Echar relajo

Como ya mencionamos la subcategoría ECHAR RELAJO (México) o ARMAR LÍO (España), tiene un carácter lúdico cuando los propios narradores lo dicen. También, como en la subcategoría de BROMEAR, necesitamos conocer textual (contextualmente) donde se produce la acción y el sentido que el relator o la relatora misma dan. Es, como la broma y el chiste, una acción que contiene carácter lúdico precisamente porque conserva simultáneamente un sentido transgresor y otro lúdico.

*“Pues casi todos los días platico me siento con mis amigos a contarnos todo, **echar un poco de relajo pero poquito**, tengo que estudiar demasiado para los exámenes, etc.” [112-MOR6-11a-Fb-Paola]*

4.4.4.3.6. Subcategoría Hacer cosas graciosas y divertirse con amigos-as

De cierta forma esta subcategoría contiene un grupo de acciones de diversa índole en que se hace algo gracioso y divertido con amigas o compañeras, y que no están contenidas esas acciones en las otras subcategorías aquí comentadas.

*“me reí, platiqué y **grabé nuestras payasadas**” [111-MOR6-11a-Fb-Monserrat]*

Monserrat de once años de edad, nos habla de ese hacer conjunto divertido, ‘grabar payasadas’. Una payasada en sí misma ya es lúdica, cuando se hace entre amigos, y grabarse también lo es. Esto nos habla también de objetos que son usados para fines lúdicos, en este caso el objeto para grabar, posiblemente un móvil.

4.4.4.3.7. Subcategoría Reírse

Esta categoría es muy cercana a las de macrocategoría VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD. Para incluirla en esta subcategoría las narradoras y los narradores dicen acciones como: “nos reímos”, “estuvimos riéndonos”, para diferenciar cuando es una valoración: “me gustó el recreo pues reímos mucho”.

*“lo que me paso en el recreo fue que jugue mucho corri y **otrabes y simos una pachanga con confeti** corrimos mucho **los (nos) reimos** sentamos comi tacos y pan tostado”* [453-Tx3-9o-Fa-José Ángel]

Con José Ángel marcamos con negritas dos acciones. La primera de ellas, es la de celebrar o hacer una fiesta, que veremos enseguida. Y la segunda, la subcategoría reírse.

4.4.4.3.8. Subcategoría Celebrar y festejar

Como recién describió José Ángel en la subcategoría REÍRSE, con amigos y amigas se puede organizar y vivir una celebración, una fiesta o una “pachanga”, cuyo pretexto puede ser el cumpleaños o la celebración de un día especial, o simplemente decidir transformar el recreo en una fiesta. El contenido *per se* es enteramente lúdico, al igual que hablar de ello en la narración.

“Este viernes fue el cumpleaños de Karime mi amiga a la que le selebramos su cumpleaños a la hora del recreo compramos chocolates y le prendimos velas y cuando dijimos mordida mordida se lo sambutimos en la cara en frente de su mamá compramos 4 tacos y lo comimos todo no quedó ni uno estaban sabrosos hasta queríamos más” [535-Tx6-11a-Fa-Susana]

Susana nos relata esa celebración del cumpleaños con varios elementos culturales urbanos mexicanos asociados a la celebración de ese tipo, la comida, las velas, cantar ‘¡mordida, mordida!’ y coger de la cabeza a su amiga Karime y presionarla contra la tarta mientras la muerde.

4.4.4.3.9. Subcategoría Expresar amor y enamoramiento

Niñas y niños también narran encuentros que van más allá del compañerismo y amistad, mostrando un acercamiento amoroso con un par. Pueden narrar que estuvieron juntos, que mantuvieron comunicación y que se hicieron caricias. Monserrat misma nos ayuda a ver este asunto:

“Comí un sándwich, jugamos a la botellita y me tocó darle un beso a un niño que me gusta...” [111-MOR6-11a-Fb-Monserrat]

Estas acciones de flirteo y de gustarse, aunque fueron narradas con poca frecuencia, comienzan a tener presencia en niñas y niños hacia el final de la escuela primaria, al menos narrativamente en sus diarios sobre el recreo escolar. Vemos aquí que una Monserrat, en situación lúdica, da ‘un beso’ a un niño que le gusta. El beso mismo podría considerarse ya una forma de relación en el flirteo. Según la narración de otros niños, algunos jugaron –como esta narradora- al juego “Verdad o reto”.

4.4.4.3.10. Subcategoría Cantar, escuchar música o tocar instrumento

El canto y la música en general tienen un carácter lúdico, de las cuales niñas y niños son usuarios. Así, se narran acciones durante el recreo escolar que tienen que ver con dedicación a la música, al teatro y en general a la expresión artística, en que usan su cuerpo para producir movimientos como bailar o sonidos como cantar, tararear, corear o practicar algún instrumento musical.

*“... nos pusimos a jugar y despues **yo me puse a cantar...**”* [174-Ma6-13a-Fb-Anabertha]

Las prácticas culturales relacionadas con el ocio y descanso como el cantar y el baile son retomadas por niñas y niños. Hay un disfrute en el movimiento y en el sonido, una transformación de esos escenarios para vivirlos lúdicamente. Como veremos a continuación, otro elemento de ocio, como es el descanso, también fue objeto de narración, mismo que traduce las acciones que también se usan en el recreo escolar en su acepción de ‘descanso’.

4.4.4.3.11. Subcategoría Descansar, sentarse

Sentarse a descansar, o simplemente decir que se descansó, es otra forma de virirse lúdicamente. Es decir, darse la oportunidad, a través de la suspensión de algún tipo de actividad, de descansar.

“... Luego nos pusimos a jugar a policía y ladron. Despues nos sentamos en el patio Sheila, Elsa y yo. Y Luego toco y nos subimos a la clase” [385-Co6-12a-Fa-Gabriela Milena]

Como vemos, el ‘sentarse’ ya es una acción de descanso, después de una intensa actividad física.

Hasta ahora hemos visto que varias acciones lúdicas son relatadas como hechas con otros, y hay una acción particular que es organizarse con amigos para hacer una tarea en el presente o en el futuro. Y la acción misma, es eso, el estar juntas o untos para la organización. Veamos, este tipo particular de acción.

4.4.4.3.12. Subcategoría Organizar, planear juntas o intercambiar objetos

Acordar con otros, planear y organizar. Por ejemplo, acordar lo que harán el siguiente día o por la tarde. No es una planeación sobre sí mismo, sino marca la acción de hacer una planeación conjunta.

*“A mí no me pasó nada malo sino me divertí con mis amigas platicando, jugando **y organizarnos para ir al cine** y fuimos a comprar comida y después nos pusimos a jugar a correr y eso fue lo que me pasó en el recreo”* [41-MOR4-9a-Fa-Carolina]

Suponemos que dicha organización supuso tiempo del recreo para charlar y para decidir conjuntamente ir al cine. En este texto de Carolina quizá fue parte de la ‘plática’ (conversación) que tuvo con sus amigas, y la separamos aquí porque es una plática sobre un contenido específico que coordina las acciones en el momento, organizarse, y en el futuro, sobre lo ya acordado.

4.4.4.3.13. Subcategoría Ver que otros juegan o estar cerca de una situación lúdica

En ocasiones lo lúdico consiste en ver aunque no se esté haciendo la acción de juego. Consideramos que el hecho de permanecer intencionalmente viendo a los otros jugar o permanecer en cualquier situación lúdica, por gusto, es una acción lúdica.

*“... y me moje tantito y me tuve que quitar el sueter (jersey) y me lo puse en la sintura me vine a mi salon **y estaba jugando un rompecabezas y mire un ratito** y me fui a dar otra vuelta en toda la escuela...”*
[191-Ma6-11a-Fb-María Vanessa]

Aquí, aunque parece que María Vanesa estaba jugando el rompecabezas, en realidad fueron otros. Esta subcategoría refiere prácticas humanas habituales de ver lo que otros hacen y disfrutar con ello. Plataformas y soportes virtuales como Facebook, Youtube y el internet mismo, permiten publicarse y ver lo publicado por otros. Aunque no se ‘hagan’ directamente esas acciones, el disfrute está en eso, en ver. Otro ejemplo más es la asistencia a los shows musicales o deportivos, como el fútbol, en que hay un disfrute a partir de otros.

4.4.4.3.14. Subcategoría Ver televisión, obra de teatro o videos en ordenador

El pasar el tiempo “viendo” alguna producción audiovisual en ordenador, en televisor o en móvil es lúdico. Para que se presente en la escuela requiere que haya los medios. Por ejemplo, en el caso de ver televisión las niñas y niños tzeltales, en la biblioteca pueden hacer uso del televisor durante el recreo. Con la ayuda del texto de Elías, un niño de sexto grado de 11 años, de la escuela de Monte de los Olivos, veremos la subcategoría Ver televisión y aprovechamos para ver otras ya comentadas (*Figura 39*).

Referencia textual	Subcategoría
<i>"Hoy día viernes salí al recreo fui en mi casa</i>	IR A CASA
<i>y luego traje mi plato y vine de nuevo en la escuela y despues vine a jugar</i>	JUGAR NO ESPECIFICA CON QUIÉN
<i>a ver un ratito de televisión</i>	VER TV
<i>y luego fui a ensallar un ratito el teclado</i>	TOCAR INSTRUMENTO
<i>y luego vino la comida y fui a traer mi jarra para ervir lo que vamos a tomar</i>	COMER
<i>y luego cuando terminamos de comer fui a dejar mi plato y despues fui a cepillar los dientes</i>	ASEO
<i>y luego cuando termine de sepillarme vine en la escuela acer mi tarea."</i>	ACTIVIDAD ESCOLAR

Figura 39. Ejemplo de subcategoría Ver televisión y otras ya revisadas

Participante [408-Mo6-11o-Fa-Elías.]

Elías va a su casa durante su recreo, luego regresa con su plato para comer y juega un momento, luego va a ver televisión y posteriormente a ensayar teclado. Come, va hacia el baño a asearse y finalmente narra la situación escolar de hacer la tarea (los deberes). Aquí vemos la presencia simultánea de tres subcategorías de la macrocategoría ACTIVIDAD LÚDICA. De la categoría JUGAR, la subcategoría *Jugar y no especifica con quién o con qué*, y de la categoría ACCIÓN LÚDICA, las subcategorías de *Ver televisión* y *Tocar instrumento*.

4.4.4.3.15. Subcategoría Tomar pozol en casa

El pozol o posol es una bebida "típica" preparada a base de maíz que una vez nixtamalizado se muele y se bebe. Se acostumbra tomar solo, con azúcar o con sal y chile; y también puede tomarse fresco o "pasado" (añejado y fermentado). Su consumo es mayormente en zonas rurales e indígenas del sureste mexicano, aunque hemos constatado su alto consumo en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, y seguro que estará en otras zonas.

"Hoy Día miercoles salimos al recreo y yo fui a mi casa para tomar algo de posol y cuando vine mi mama me dio diez pesos de gasto..." [418-Mo6-10o-Fa-Eliseo]

Los niños y niñas marcan esta acción de tomar pozol como hecha en casa. Esto sucedió se narró solo por niñas y niños rurales-indígenas y es una práctica habitual en su jornada diaria, y con otros niños y niñas indígenas del estado mexicano de Chiapas lo vimos (ver capítulo cinco sobre los niños y las niñas indígenas tojolabales).

4.4.4.3.16. Subcategoría Juegos en proceso

Al leer la narración nos damos cuenta que algunas narradoras y narradores están contándonos un juego que no lo nombran así o solo describen el proceso de esa acción. Aún con esa evidencia de que se trata de un juego, como el narrador no lo declara así, no lo categorizamos en JUGAR, sino como ACCIÓN LÚDICA.

“Nos hemos inventado nuevos temas” [300-Co6-11a-Fb-Alicia]

Niñas y niños están jugando a inventarse nuevos temas. No es que estén, por ejemplo, dando una ‘lluvia de ideas’ para una actividad escolar, el inventar nuevos temas es un juego.

4.4.4.3.17. Subcategoría Vender

Otras acciones, que tampoco son en sí mismas juego, son transformadas en actividad lúdica, por ejemplo la de vender o plantar árboles o plantas. Veamos por ahora la primera. El vender es usado como contenido de varios juegos de ficción, como jugar a la ‘tienda’; sin embargo, aquí es la acción ‘real’ de venta, que a su vez es tomada como ‘un juego’.

“Me compré una bolsa de papitas me senté jugué tazos le regale uno a Carlos y le puse a Víctor Volvi a jugar tazos y gane 3 luego perdí uno y vendí 6 tazos” [67-MOR-5-10o-Fa-Kevin Fernando]

Con Kevin Fernando vemos que juega a los tazos y también los vende. Esta actividad de vender además indica estrategias de negociación, de ponerse de acuerdo.

4.4.4.3.18. Subcategoría Plantar un árbol o atender plantas

Plantar o atender plantas o animales, es de esos ejemplos en que uno observa que lo lúdico no es lúdico en sí mismo, sino, que depende del contexto. Así, una actividad que pudiera tener un sentido laboral puede serlo también lúdico. Y hay otras, como los deportes profesionales, en que son juego y a la vez es una actividad laboral. Las acciones aquí incluidas en esta subcategoría son acciones de cuidado o atención de plantas o animales, aunque la atención de animales se presentó solo en pocos casos, en niñas y niños tzeltales.

“Emos plantado un olivo estaba muy bonito” [259-Co5-10o-Fb-24]

Los entornos y los objetos en ellos, y la disposición para niñas y niños pueden ser transformados en lúdicos. Se ha visto cómo uno de los principales objetos del juego es el cuerpo propio y las habilidades que se van adquiriendo. Sea para plantar un árbol, sea para correr y atrapar a los amigos en un juego de reglas, para saltar y para desarrollar una gran variedad de juegos y actividad lúdica. De hecho, nuestro cuerpo finalmente es un instrumento constante en nuestra existencia, realidad que aunque obvia vale la pena recordar.

Veremos algunas acciones donde se enfatiza el uso del cuerpo para la actividad lúdica. En las que hemos visto, por supuesto, el cuerpo es básico, como en toda la actividad humana, pero, hubo acciones en que el uso del cuerpo es relevante y el que coordina la actividad.

4.4.4.3.19. Subcategoría Actividad física

Aunque otras acciones se pudieran considerar como actividad física, estamos incluyendo en esta categoría solo acciones de correr.

*“Platique y **corrí** muy alegre”* [173-Ma4-9o-Fb-Román]

Román comenta dos acciones, calificándolas. La primera, que ya comentamos, es HABLAR-PLATICAR CON AMIGOS Y AMIGAS. No se dice con quién hizo las acciones y sabemos enteramente que al menos ‘platicar’ lo hizo con alguien más, pues no se platica consigo mismo. La calificación de ese platicar y correr es una VALORACIÓN, que veremos en la macrocategoría V.

4.4.4.3.20. Subcategoría Pasear

Así como hay quienes narran la acción de correr, otros, durante el recreo se desplazan, indicándolo con verbos como caminar, pasear, dar vueltas, recorrer la escuela y andar por toda la escuela. Denominamos a esta subcategoría como PASEAR porque el fin de desplazamiento es el disfrute, no por una obligación para desplazarse.

“Lo bueno es que mi ermanita y mi prima y yo salimos a desallunar juntas en el patio de la escuela y jugamos en el Recreo y estuvimos pasando en la escuela...” [206-Ma6-11a-Fb-Johana]

*“Primero fui a desayunar el desayuno fue arroz con mole y tortitas de pescado me tarde un ratito y despues **fuimos mi primo migue y mi primo Fabi a dar vueltas** asi tardamos otro ratito...”*
[209-Ma6-12o-Fb-Manuel Alejandro]

El ‘pasar’ de Johana y el ‘dar vueltas’ de Manuel Alejandro lo interpretamos como lúdico, como una forma de exploración.

4.4.4.3.21. Subcategoría Comer

El comer lúdico se refiere a cuando niñas y niños dicen que comieron o se infiere que comieron porque compraron para comerlo, productos chatarra (*junk food*), golosinas o chucherías adicionales a su desayuno. Implica comer por gusto. Para incluir en esta categoría es cuando mencionan el nombre de los productos, por ejemplo: sabritas, takis, refresco, dulces, paletas, chicharrín, palomitas, chicles, yogurt, duvalín, paleta de hielo, doritos, totis, galletas, bolis, bombón, cacahuete (cacahuete) con chile, golosinas, chocolate, churros, patatas, etcétera.

“**comí mucho dulce**” [145-Ma3-8o-Fb-Keben Manuel]

*“salimos al recreo fuimos a comprar **unas takis con mi amiga** y fuimos al salón y **lo comimos** y salimos otra vez y dimos una buelta a la escuela y nos metimos a comer otra cosa y tomamos agua y fuimos al baño y nos lavamos las manos y entramos al salón y tocaron y nos metimos”* [489-Tx5-9a-Fa-Abigail]

Keben Manuel directamente dice haber comido mucho chuche, mucho dulce. Abigail, por su parte, compró con su amiga unas botanas. También que Abigail menciona el PASEAR, recién visto. Además, menciona acciones de comer (no lúdico) y aseo personal.

“**comí mucho dulce...**” [145-Ma3-8o-Fb-Keben Manuel]

*“Hoy en el recreo porque gague con mis amigas Estefani Esmeralda Venia y yo Ana Belen y yo me encuentre dos pesos y con eso **compre una paleta (piruleta) un chicle y un dulce de popote que trae dulce adentro color azul luego comí** y otra vez salí a jugar otras veces con mis amigas y me fue muy bien en el recreo”* [456-Tx4-10a-Fa-Ana Belén]

Para ambos ejemplos, de Keben Manuel y de Ana Belén, notamos el carácter lúdico del comer: comprar o comer ciertos productos que parecieran que se hacen por “gusto”, más que por necesidad –aunque quizá para algunos sea percibido como necesario.

Hay otras acciones que dependen del material y se ligan a lo académico, como el dibujar, escribir y leer. Asimismo, hay quienes tienen oportunidad de hacer ‘manualidades’, como bordar.

4.4.4.3.22. Subcategoría Dibujar y escribir

Contar que se hizo dibujo se incluye en esta subcategoría. Asimismo, el ‘escribir’ sin fines de realizar tarea impuesta. Si se escribiera por un directivo, porque debe hacerlo, esa acción se incluye en ACTIVIDADES ESCOLARES.

*“Hoy a las 11:30 estamos jugando dado y estamos marcando como cae y mi punto total 34 puntos y lo sumamos todo salió 273 y **nos fuimos a escribir en pisaron acrílico** y bino rápido el desayuno...”* [403-Mo6-10o-Abel]

Otra acción cercana a dibujar y escribir, es leer. Aunque son actividades académicas, adquieren su carácter lúdico cuando no hay imposiciones o supeditaciones a criterios estrictamente de obligación.

4.4.4.3.23. Subcategoría Leer

Se hace una lectura por gusto. No hay un directivo adulto del tipo ‘lee’. Comentan que en su recreo leyeron. Vale hacer el comentario que mayormente esta acción se presentó en la ciudad de Córdoba, España, un día que llovió y los niños debieron quedarse en su salón de clase; razón que se relaciona con que eligieran leer.

Finalmente, hay una acción que tiene que ver con bordar.

4.4.4.3.24. Subcategoría Bordar, costurar o tejer

Niñas y niños bordan, costuran o tejen en la escuela, esas acciones fueron incluidas aquí. Por ejemplo, Luis Alan comenta que hizo una gorra (sombrero): *“**Acabé otra gorra**”* [88-MOR5-10o-Fb-Luis Alan].

4.4.4.3.25. Comentarios en torno a la definición de categorías de Actividad lúdica

Las definiciones recién vistas surgieron de los datos. Quizá resulte obvio o redundante, no innecesario, reiterar que dichas acciones lúdicas se produjeron en contextos específicos y lo que presentamos es el resultado del análisis de esos “textos” cotextualizados (sic). Cotextualizados en el sentido de que adicional a lo que el texto es, en sí mismo, lo interpretamos con nuestros recursos, con nuestros textos y formatos de interpretación, y también a través de la intertextualidad con los textos de otras niñas y otros niños. En otros contextos socioculturales o geografías de interacción infantil-y adulta surgirán seguramente otras acciones lúdicas y otros modos específicos de relación. Con cierto atrevimiento diremos que aún cambien los modos específicos de ser o la saturación con que se hace, habrá acciones lúdicas, asumiendo que se es un ser lúdico. Sin embargo, esta reflexión no culmina aquí.

Parte del interés de esta tesis es ir ahí donde habitan los niños, en su contexto de narración, en su geografía de desplazamiento simbólico y físico, ir a su geografía del significado, desde el exterior (como lo ven otros, como lo vemos), y desde la transcripción de la actividad desde sí mismo.

Los tentáculos del socioconstructivismo asumido en esta tesis nos invitan a considerar que estas categorías que “encontramos”, se circunscriben a los contextos narrativos y socioculturales de donde surgieron y a nuestros propios medios disponibles para interpretarlo. Por tanto, acotamos los dos atrevimientos anteriores. Primero, que las subcategorías aquí descritas y como se verá, se anclan a textos de niñas y niños específicos y con ciertas competencias lectoescritoras, con su propia historia de vida, narrativa, escolar. Y que para hablar de otra niñez habría, a lo menos intentar comprenderles. Y acotar también que esas categorías, entonces, no las “encontramos” como quién se encuentra algo escondido y con preexistencia definida, no, las generamos, desde los datos, sí, siempre volcábamos sobre eso; y también desde nosotros.

Pasaremos a ver con fines de ejemplificación de lo anterior, la presencia de dichas subcategorías de la macrocategoría ACTIVIDAD LÚDICA.

4.4.4.3.26. Análisis cuantitativo: ACTIVIDAD LÚDICA

La *tabla 9* contiene las frecuencias de menciones absolutas y porcentaje de participantes que mencionan al menos una vez en sus textos la macrocategoría ACTIVIDAD LÚDICA, organizadas en sus dos categorías, JUEGO y ACCIÓN LÚDICA.

Tabla 9. ACTIVIDAD LÚDICA

Categoría	Subcategoría	Participantes	Menciones
JUGAR	No específica a qué ni con quién	22.9 %	215
	Con mis amigos/as	87.9 %	1853
	Con profesores	.9 %	6
	Con miembro par de la familia	9.1 %	81
	Subtotal Jugar	92.8 %	2155
ACCIÓN LÚDICA	Contar historias, chistes y juegos del lenguaje	5.8 %	46
	Hablar-platicar con amigas	37.5 %	399
	Hablar-platicar con familiar par	1.1 %	7
	Bromear	1.9 %	13
	Echar relajo	.7 %	5
	Hacer cosas graciosas y divertirse con amigos-as	5.4 %	35
	Reírse	1.9 %	12
	Celebrar y festejar	1.9 %	11
	Expresar amor y enamoramiento	2.5 %	16
	Cantar, escuchar música o tocar instrumento	7.5 %	66
	Descansar, sentarse	3.9 %	25
	Organizar, planear juntas o intercambiar objetos	3.5 %	22
	Ver que otros juegan o estar cerca de situación lúdica	13.1 %	93
	Ver televisión, obra de teatro o videos en ordenador	3.2 %	30
	Tomar pozol en casa	2.6 %	37
	Juegos en proceso	3.7 %	26
	Vender	3.2 %	21
	Plantar un árbol o atender plantas	4.2 %	35
	Actividad física	16.1 %	147
	Pasear	17.2 %	169
	Comer	27 %	306
	Dibujar, escribir	5.1 %	34
	Leer	4.6 %	26
	Bordar, costurar y tejer	1.6 %	10
	Subtotal acción lúdica	73.9 %	1591

Nota: cada participante pudo haber mencionado varias veces una o varias acciones

Si comparamos las dos categorías de ACTIVIDAD LÚDICA, respecto a lo que redactaron niñas y niños, vemos que la categoría de JUEGO es la más frecuente (92.8 %), y la de ACCIÓN LÚDICA está presente en 7 de cada diez niñas y niños (73.9 %), lo cual consideramos elevado.

Los recreos escolares textualizados por los participantes desde su experiencia y con cierta inmediatez a cómo vivieron los hechos, atienden a su función lúdica, de descanso y de interrupción. Al inicio de esta tesis comentamos la importancia de estar con otros y la utilidad del recreo como diseño que permite la estancia multietaria en un tiempo y espacio compartido, y aquí es muy visible desde el punto de vista de niñas y niños. Algo a remarcar es que aún haya una actividad lúdica elevada, ello no significa la ausencia de otro tipo de acciones, incluidas las de daño (*Vid infra*).

Con el fin de organizar los datos de tal manera que sepamos cuáles niños y niñas narraron aunque sea una vez en su recreo escolar alguna categoría o ambas, presentamos la *figura 40*. Dos niñas y trece niños no anotaron ninguna situación de JUEGO o ACCIÓN LÚDICA. Y los niños y niñas que mencionaron ACTIVIDAD LÚDICA (Juego, Acción lúdica o ambas) en al menos un día de narración fueron 97.4 %.

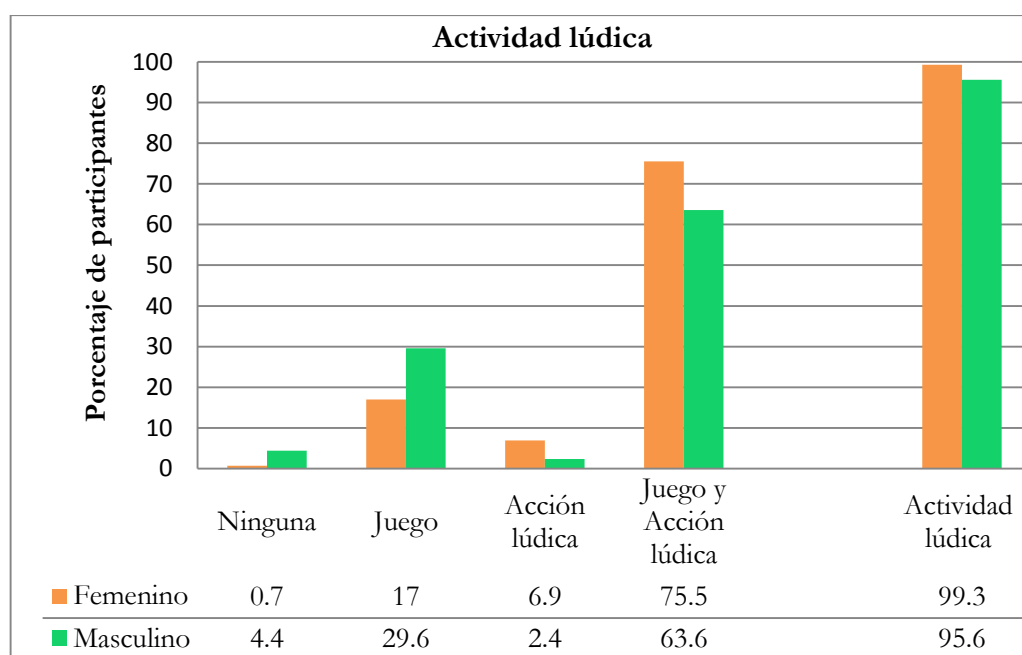


Figura 40. ACTIVIDAD LÚDICA según el sexo

La figura 40 contiene información respecto a la ACTIVIDAD LÚDICA. Podemos observar que hay 15 participantes, dos niñas (.7 %) y trece niños (4.4 %), que no mencionan actividad lúdica en sus textos. Luego, hay niños que sí dicen

declarativamente que jugaron y que no mencionan otras actividades lúdicas. Esto ocurrió en 6.9 % en las niñas y en 29.6 % de los niños. Asimismo, hubo un 6.9 % de niñas y 2.4 % de niños que sí mencionan acciones lúdicas y no declaran abiertamente que jugaron. En cambio, vemos que más de la mitad de los niños (63.6 %) y tres cuartas partes de las niñas narraron tanto acciones lúdicas, como aquellas de juego. Finalmente, más del 95 % en ambos sexos narraron alguna acción de la macrocategoría ACTIVIDAD LÚDICA.

Con esto concluimos que el recreo escolar es sin lugar a dudas un espacio-tiempo transformado en lúdico, dicho por niñas y niños en sus narraciones sobre su vivencia en ese periodo escolar.

4.4.4.3.27. Comparación por sexo: ACTIVIDAD LÚDICA

Con la intención de conocer si había diferencias entre niñas y niños hicimos algunas pruebas donde encontramos que en la macrocategoría ACTIVIDAD LÚDICA no hay diferencias significativas en cuanto a las menciones absolutas de la categoría y sí hay respecto a los participantes que la mencionan. Dos niñas no mencionan actividad lúdica y el resto, 99.3 %, sí, frente a 95.6% de niños. Nos damos cuenta que para la categoría JUGAR hacen más menciones los niños que las niñas, aunque en cuanto a participantes no difieren. (Tabla 10).

Tabla 10. ACTIVIDAD LÚDICA según sexo

		Sexo	Presencia	Media	DT	Prueba
ACTIVIDAD LÚDICA	Menciones	Fem	1912	6.90	4.2	No hay diferencias significativas
		Masc	1834	6.24	4	
	Participantes	Fem	99.3 %	.99	0.1	t (394.436) = 2.836, p = .005
		Masc	95.6 %	.96	0.2	
JUGAR	Menciones	Fem	970	3.50	2.5	t (569) = -2.442, p = .015
		Masc	1185	4.03	2.7	
	Participantes	Fem	92.4 %	92	0.27	No hay diferencias significativas
		Masc	93.2 %	93	0.3	
ACCIÓN LÚDICA	Menciones	Fem	942	3.40	3.1	t (545.168) = 4.850, p = .000
		Masc	649	2.21	2.7	
	Participantes	Fem	82.3 %	.82	0.4	t (555.727) = 4.539, p = .000
		Masc	66 %	.66	0.5	

Nota: Fem = femenino y Masc = Masculino

Y un aspecto a resaltar es que las niñas tendieron a reportar más situaciones en la categoría ACCIÓN LÚDICA, tanto en menciones absolutas como en participantes, respecto a sus coetáneos del sexo masculino.

4.4.4.3.28. Comparación según instrucción: ACTIVIDAD LÚDICA

Como anticipamos al describir la metodología en el capítulo dos, estuvimos interesados en ver cómo funcionaban dos tipos de formato para indagar situaciones lúdicas y de daño en el recreo escolar, ambos autorreferidos por niñas y niños. Un formato fue general e inespecífico, nos referimos al formato de instrucción “A” que solicita “Escribir las cosas que te pasaron en el recreo”. El formato “B”, en cambio, solicitaba que los y las narradoras acotaran lo que les sucedió organizándolo en dos valoraciones bipolares, lo ‘bueno’ y lo ‘malo’ que les sucedió. Ahora veremos el contraste de narración para los dos formatos de instrucción. En cada macrocategoría hacemos este análisis comparativo por formato de instrucción.

Comenzamos con la macrocategoría Actividad lúdica donde vemos que hay diferencias significativas estadísticamente (*Tabla 11*) entre los que redactaron la instrucción “A” (general), respecto a los que redactaron el formato “B” (lo bueno y malo), siendo más alta el “A”. Los redactores del formato “A” tienen más menciones absolutas de acciones en las categoría JUGAR y ACCIÓN LÚDICA, y es mayor el porcentaje de participantes que narra que les ocurrieron al menos una ACCIÓN LÚDICA. Sin embargo, no hay diferencias entre los formatos cuando se trata de la categoría de JUGAR en lo que concierne al porcentaje de participantes.

Tabla 11. ACTIVIDAD LÚDICA según instrucción

Categoría		Instrucción	Presencia	Media	DT	Prueba
ACTIVIDAD LÚDICA	Menciones	A	2408	7.97	4.5	$t(527.395) = 9.578, p = .000$
		B	1338	4.97	3.0	
	Participantes	A	99.3 %	.99	0.1	$t(335.762) = 2.998, p = .000$
		B	95.2 %	.95	0.2	
JUGAR	Menciones	A	1264	4.19	2.8	$t(558.341) = 4.123, p = .000$
		B	891	3.31	2.2	
	Participantes	A	94.4 %	.94	0.2	No hay diferencias significativas
		B	91.1 %	.91	0.3	
ACCIÓN LÚDICA	Menciones	A	1144	3.79	3.3	$t(522.239) = 9.308, p = .000$
		B	447	1.66	2.1	
	Participantes	A	87.7 %	.88	0.3	$t(457.510) = 8.265, p = .000$
		B	58.4%	.58	0.5	

Estos resultados sugieren que el escribir con la instrucción abierta, “cosas que te pasaron” (A), permite que conozcamos más la actividad lúdica a través de las narraciones. Adicionalmente, desprendemos de lo anterior que si queremos conocer a nivel de investigación la diversidad de acciones lúdicas –no solo el jugar - y los juegos específicos (*Vid infra*), la instrucción más útil es la “A”.

Estos resultados nos parecen relevantes en el sentido de que los niños y niñas nos cuentan más de su actividad lúdica con un formato de instrucción abierto y general que con uno que pide la organización de la actividad en la polaridad bueno-malo. Sin embargo, el formato de instrucción “B” tiene otras bondades de investigación como lo veremos más adelante en las Macrocategorías DAÑO y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

4.4.4.3.29. Comparación por país

Hemos estado reiteradamente en esta tesis hablando sobre los contextos, los cuales se refieren a territorios, espacios, geografías, tiempos y ubicación de distintos elementos. Dichos contextos también son lugares u organizaciones sociopolíticas y geográficas, tales como países. Nosotros investigamos en dos países lo que niñas y niños narran sobre su recreo escolar, y haremos comparación entre los participantes españoles y los mexicanos para cada macrocategoría.

En cuanto comparación entre países, España y México (*Tabla 12*), para la macrocategoría ACTIVIDAD LÚDICA, México obtuvo una media más alta en cuanto a las menciones absolutas y no respecto al porcentaje de participantes, donde no difieren. En las veces que declarativamente dicen que jugaron, categoría JUGAR, no difieren significativamente. Sí encontramos diferencia en cuanto al porcentaje de participantes para esa categoría: más niños y niñas de España narran que jugaron en comparación con los mexicanos. En la categoría ACCIÓN LÚDICA encontramos diferencias en las menciones absolutas, siendo de los mexicanos la media más alta.

Tabla 12. ACTIVIDAD LÚDICA según país

Categoría		País	Presencia	Media	DT	Prueba
ACTIVIDAD LÚDICA	Menciones	México	2623	6.90	4.5	$t(522.742) = 3.208, p = .001$
		España	1123	5.88	3.0	
	Participantes	México	96.8 %	.97	0.2	No hay diferencias significativas
		España	98.4 %	.98	0.1	
JUGAR	Menciones	México	1382	3.64	2.7	No hay diferencias significativas
		España	773	4.05	2.4	
	Participantes	México	91.1 %	.91	0.3	$t(528.971) = -2.639, p = .009$
		España	96.3 %	.96	0.2	
ACCIÓN LÚDICA	Menciones	México	1241	3.27	3.3	$t(539.084) = 6.405, p = .000$
		España	350	1.83	2.1	
	Participantes	México	75.5 %	.76	0.4	No hay diferencias significativas
		España	70.7 %	.71	0.5	

Estas diferencias nos dicen que niñas y niños, dependiendo de su contexto donde habitan, narran más o menos actividad lúdica. Lo interesante es que aunque hay

algunas diferencias, hay similitudes importantes de remarcar. Para ambos la ACTIVIDAD LÚDICA es muy elevada, 96.8 % para México y 98.4 % para España.

4.4.4.3.30. Comprobación por escuela: ACTIVIDAD LÚDICA

Esta *tabla 13*, véase más adelante, mostramos dos aspectos centrales²⁶. El primero es la organización de la actividad lúdica según la escuela. Hay subcategorías que se distribuyen y aparecen en las seis escuelas y otras que se restringen a algunas. Por hacer notar tres subcategorías, véanse la de CANTAR, TOMAR POZOL EN CASA y VER TELEVISIÓN. Su aparición en la escuela chiapaneca de Monte de los Olivos, escuela rural, se comprende por la organización de la escuela, en la cual durante el recreo niñas y niños salen de casa y van a tomar pozol, práctica cultural rutinaria que también se hace por los adultos. La escuela es multigrado y unidocente –un solo profesor funge todas las funciones y da clase a todos los grados escolares. El profesor tiene un programa en la escuela para la promoción y enseñanza de la música (Véase *figura 41*).



Figura 41. Foto de niños ensayando música

Fuente: fotografía tomada de video público de Youtube el día 02 de marzo de 2015

Se tienen disponibles instrumentos durante el recreo para que niñas y niños puedan utilizarlos, como vemos en la *figura 41*. También, la escuela cuenta con un televisor que puede ser usado por niñas y niños durante el recreo.

A fin de ver cómo aparecen conductas lúdicas según el contexto escuela-país presentamos la *tabla 13*.

²⁶ Puede consultarse información sobre esta escuela y donde se observan actividades lúdicas en: <https://www.youtube.com/watch?v=wExqJPq6qtE>. La publicación en Youtube es el 06/12/2014, por lo que el video es reciente, posterior a la realización de diario, que fue en 2011.

Tabla 13. Porcentaje de participantes en ACTIVIDAD LÚDICA según país, ciudad y escuela

Categoría	Subcategoría	España		México				
		Córdoba		Morelia		Chiapas		
		A Co	B Co	A MO	B MO	A Tx	B Ma	A Mo
JUGAR	No específica a qué ni con quién	7.4	31.3	10.3	23.6	20.8	41.6	10.5
	Con mis amigos o amigas	98.9	90.6	81	83.3	90	78.2	94.7
	Con profesores	0	0	0	0	1.5	3	0
	Con miembro par de la familia	4.2	3.1	3.4	2.8	13.8	18.8	21.1
	Total JUGAR	98.9	93.8	87.9	87.5	93.8	91.1	94.7
ACCIÓN LÚDICA	Contar historias, chistes y juegos del lenguaje	7.4	5.2	10.3	8.3	5.4	2	0
	Hablar-platicar con amigas	52.6	27.1	55.2	51.4	36.9	13.9	36.8
	Hablar-platicar con prima o hermana	1.1	0	1.7	1.4	2.3	0	0
	Bromear	3.2	1	3.4	2.8	2.3	0	0
	Echar relajo	0	0	0	1.4	2.3	0	0
	Hacer cosas graciosas y divertirse con amigos o amigass	4.2	3.1	13.8	9.7	3.1	4	5.3
	Reírse	2.1	0	3.4	1.4	3.1	2	0
	Celebrar y festejar	6.3	0	0	0	2.3	2	0
	Expresar amor, enamoramiento	1.1	0	8.6	8.3	1.5	0	0
	Cantar, escuchar música o tocar instrumento	3.2	12.5	10.3	9.7	3.1	2	47.4
	Descansar, sentarse	7.4	0	8.6	1.4	5.4	1	5.3
	Organizar, planear juntas o intercambiar objetos	6.3	2.1	8.6	1.4	3.1	2	0
	Ver que otros juegan o estar cerca de situación lúdica	20	6.3	22.4	9.7	9.2	9.9	42.1
	Ver televisión, obra de teatro o videos en ordenador	4	1	0	0	0	1	63.2
	Tomar pozol en casa	0	0	0	0	0	0	78.9
	Juegos en proceso	5.3	3.1	6.9	2.8	3.1	0	15.8
	Vender	0	0	10.3	11.1	.8	0	15.8
	Plantar un árbol o atender plantas	0	14.6	0	0	1.5	2	31.6
	Actividad física	12.6	6.3	27.6	8.3	30	10.9	10.5
	Pasear	6.3	2.1	41.4	16.7	36.2	6.9	0
	Comer	1.1	0	58.6	31.9	47.7	18.8	78.9
	Dibujar, escribir	13.7	0	3.4	4.2	5.4	1	15.8
	Leer	15.8	2.1	5.2	5.6	1.5	0	0
	Bordar, costurar y tejer	0	0	3.4	8.3	0	0	5.3
	Total ACCIÓN LÚDICA	84.2	57.3	93.1	79.2	86.2	44.6	100

Nota: A y B indican los formatos de instrucción, y las siglas abajo de ellas la escuela, según la ciudad de donde proceden: Co = Córdoba, España; MO = Morelia, Michoacán; Tx = Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; Ma = Las Margaritas, Chiapas y Mo = Monte de los Olivos, Venustiano Carranza, Chiapas.

4.4.4.3.31. Mención de juegos específicos

Niñas y niños narraron espontáneamente su actividad y cuando mencionaban declarativamente el juego o jugar, categoría JUGAR, algunas veces se anotaron los nombres de los juegos jugados. En la *tabla 14* presentamos el porcentaje de participantes que escribieron un juego específico según escuela e instrucción. Los juegos pueden consultarse en el *anexo D*.

Tabla 14. Mención de nombres de juegos específicos según instrucción y escuela

Instrucción	Escuela	Participantes
A Cosas que te pasaron...	Córdoba	96.8 %
	Tuxtla Gutiérrez	79.2 %
	Morelia	75.9 %
	Monte de los Olivos	73.7 %
B Cosas buenas y malas que te pasaron	Córdoba	84.4 %
	Morelia	68.1 %
	Las Margaritas	49.5 %

Vemos que en todas las escuelas las niñas y niños anotaron juegos específicos. Y como vemos en la *tabla 15* fue mayor la proporción de niños que la de niñas los que anotaron juegos específicos, y el formato “A” permitió más registro.

Tabla 15. Mención de nombre de juegos específicos según sexo, instrucción y país

		Presencia	Media	DT	Prueba
Menciones	Femenino	532	1.92	2.2	t (568.737) = -5.124, p = .000
	Masculino	850	2.89	2.3	
Participantes	Femenino	69.3%	.69	.5	t (538.293) = -3.545, p = .000
	Masculino	82 %	.82	.4	
Menciones	A	889	2.94	2.5	t (561.691) = 5.971, p = .000
	B	493	1.83	2.0	
Participantes	A	83.8 %	.84	0.4	t (506.365) = 4.717, p = .000
	B	66.9 %	.67	0.5	
Menciones	México	779	2.05	2.3	t (385.608) = -5.557, p = .000
	España	603	3.16	2.2	
Participantes	México	68.4 %	.68	0.5	t (541.238) = -6.939 = p = .000
	España	90.6 %	.91	0.3	

En los diarios se mencionan juegos en 1382 ocasiones. Mientras que en la instrucción “A” la media es de 2.94 juegos mencionados, en la “B” es de 1.83. También

en el porcentaje de participantes que mencionan juegos específicos hay diferencia, formato “A” (83.8 %) y formato “B” (66.9 %).

Por países hay diferencias significativas con más menciones absolutas y en mayor porcentaje de participantes de España que de México.

4.4.4.3.32. Comparación por grupos de edad: ACTIVIDAD LÚDICA

Creemos que es conveniente realizar contrastes en función de la edad. Para hacer la comparación entre edades agrupamos a los participantes en tres grupos a los que asignaremos los nombres de ‘pequeños’, ‘medianos’ y ‘grandes’. Al grupo que se conforma por participantes de segundo grado escolar con un promedio de edad de 7.07 años ($DT = .258$), lo llamaremos ‘pequeños’. El grupo ‘medianos’ está formado por 280 niñas y niños de tercero y cuarto grados escolares, con promedio de edad de 8.71 años ($DT = .719$). Y finalmente, el grupo ‘grandes’, corresponde a 276 niñas y niños de quinto y sexto grados, con edad promedio de 10.60 años ($DT = .677$).

En la macrocategoría ACTIVIDAD LÚDICA hicimos pruebas y encontramos que hay diferencias significativas para las menciones absolutas [$F(2, 568) = 8.781, p = .000$]. La media de los niños pequeños ($M = 2.53; DT = 1.7$) es significativamente más baja que el resto de los grupos: ‘medianos’ ($M = 6.41; DT = 4.31$) y ‘grandes’ ($M = 6.93, DT = 3.9$), los cuales no difieren entre sí.

También hay diferencias significativas entre las medias en la macrocategoría ACTIVIDAD LÚDICA, de participantes por grupo de edad [$F(2, 568) = 3.515, p = .031$]. Los ‘pequeños’ ($M = .87, DT = .35$), difieren significativamente de los grupos ‘medianos’ ($M = .98, DT = .16$) y ‘grandes’ ($M = .98, DT = .15$) y estos no difieren entre sí.

Por tanto, si excluyésemos del análisis a niñas y niños del grupo ‘pequeños’, no habría diferencias significativas entre niñas y niños desde tercero a sexto grados escolares para la macrocategoría ACTIVIDAD LÚDICA.

Si nos abocamos a ver si hay diferencias entre medias de los tres grupos en cuanto a la frecuencia en la mención específica de juegos, vemos que al menos una media difiere [$F(2, 568) = 13.542, p = .000$].

Al hacer la prueba de Post-hoc de Duncan, en cuanto a la cantidad en que se mencionan juegos específicos –a qué jugaron– no hay diferencias entre el grupo ‘medianos’ ($M = 2.852, DT = .699$) y el grupo ‘grandes’ ($M = 2.09, DT = 1.786$), y sí difieren con respecto al grupo de ‘pequeños’ ($M = .47, DT = .640$). La media de los grupos ‘medianos’ y ‘grandes’ es más alta que la del grupo de ‘pequeños’.

Estas mismas diferencias significativas se observan en cuanto a los participantes [$F(2, 568) = 5.493, p = .004$]. Hay menos participantes que narren ACTIVIDAD LÚDICA

en el grupo de ‘pequeños’ ($M = .40$, $DT = .507$), respecto a los dos grupos ‘medianos’ ($M = .76$, $DT = .425$) y ‘grandes’ ($M = .77$, $DT = .420$).

Estos resultados sugieren que los niños pequeños, aún en adquisición de competencias escritas, escriben menos que sus compañeros de tercero a sexto grados, quienes, no difieren entre sí. No podríamos, sin embargo, decir que juegan menos, solo que narran por escrito menos.

4.4.4.3.33. Comparación de grupos de edad: Categoría Jugar

Respecto a las menciones de la categoría JUGAR encontramos que hay diferencias significativas entre el número medio de menciones [$F(2, 568) = 10.390$, $p = .000$]. Gracias a la prueba de Post-hoc de Duncan, sabemos que la media de los niños ‘pequeños’ es la que difiere de los otros dos grupos de edad, ‘medianos’ y ‘grandes’, que no difieren entre sí (*Tabla 16*).

Tabla 16. JUGAR según grupo de edad

Grupo de edad		Presencia	Media	DT
Pequeños	Menciones	31	2.07	1.5
	Participantes	80 %	.80	0.4
Medianos	Menciones	1182	4.22	2.8
	Participantes	93.9 %	.94	0.2
Grandes	Menciones	942	3.41	2.3
	Participantes	92.4 %	.92	0.3
Total	Menciones	2155	3.77	2.6
	Participantes	92.8 %	.93	0.3

La tabla contiene las menciones absolutas y el porcentaje de participantes por grupo de edad, para la categoría JUGAR. Después de aplicar pruebas observamos que las medias de los participantes de los tres grupos de edad no difieren entre sí; puede verse que los porcentajes rondan entre el 80 % y 90 %, aunque sin diferencias significativas.

4.4.4.3.34. Comparación de grupo de edad: categoría Acción lúdica

Respecto a la comparación entre los grupos de edad para la categoría ACCIÓN LÚDICA encontramos que hay diferencia significativa para las menciones absolutas [$F(2, 568) = 19.657$, $p = .000$] y para los participantes [$F(2, 568) = 19.517$, $p = .000$]. Véase *tabla 17* con estadísticos descriptivos.

Tabla 17. Acción lúdica según grupo edad

Grupo de edad		Presencia	Media	DT
Pequeños	Menciones	7	.47	0.8
	Participantes	26.7 %	.27	0.5
Medianos	Menciones	613	2.19	2.7
	Participantes	67.1 %	.67	0.5
Grandes	Menciones	971	3.52	3.1
	Participantes	83.3 %	.83	0.4
Total	Menciones	1591	2.79	3.0
	Participantes	73.9 %	.74	0.4

Aplicando la prueba de Post-hoc de Duncan, encontramos que hay diferencias entre las medias de menciones de ACCIÓN LÚDICA entre los niños ‘pequeños’ ($M=.47$, $DT=.834$), los ‘medianos’ ($M=2.19$, $DT=2.739$) y los ‘grandes’ ($M=3.52$, $DT=3.099$), de forma evolutiva. Conforme avanza la edad narran más situaciones de ACCIÓN LÚDICA. Con esto no podemos precisar las causas, aunque pensamos que pudieran deberse a sus capacidades narrativas, es decir, que narran más o cuentan más lo que hicieron conforme tienen más edad, o de modo alternativo, que la diversificación en acciones lúdicas aumenta con la edad.

La siguiente *figura 42* ilustra esa evolución.

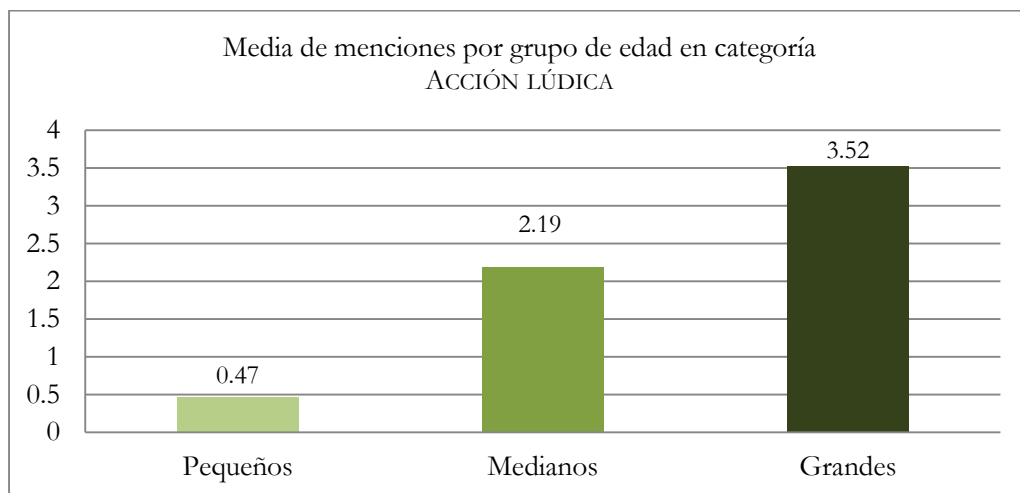


Figura 42. Gráfico con media de menciones por grupo de edad en la categoría ACCIÓN LÚDICA

La prueba de Post-hoc de Duncan, aplicada a los Participantes —quienes redactaron al menos una mención de ACCIÓN LÚDICA—, nos muestra que hay una diferencia entre los ‘pequeños’ y los otros dos grupos que no difieren entre sí: ‘medianos’ y ‘grandes’.

Los participantes ‘pequeños’ mencionaron en menor medida algún tipo de ACCIÓN LÚDICA. Tómense con reserva estos análisis, particularmente en lo concerniente al grupo ‘pequeños’, correspondiente a segundo grado, porque la muestra de niñas y niños (n=15) no fue alta.

Después de analizar esta macrocategoría podemos afirmar que la actividad lúdica ocupó una posición toral en la narración de niñas y niños. Leemos en los diarios de estas relatoras y estos relatores de su actividad propia, que tanto el jugar como otras actividades lúdicas ocupan un lugar especial en sus narraciones, llegando a anotar tales acciones la mayoría de niñas y niños. Aprendimos que el ampliar la indagación de la actividad lúdica al estudio de la ACCIÓN LÚDICA, no necesariamente juego, nos permite ampliar nuestra comprensión del sentido lúdico de la vida de niñas y niños desde su narración misma. Asimismo, que hay objetos o situaciones transformadas en lúdicos según el contexto escolar y cultural. Además, que ambos formatos de indagación son indirectos, pero ofrecen la posibilidad de conocer lo que el juego es en la vida cotidiana del recreo escolar. Creemos que esto es un aliciente para el estudio de la actividad lúdica desde las niñas y niños, pues la definición de lo lúdico o su contexto de ejecución son brindados por ellas y ellos, a diferencia de las observaciones externas.

En ese mismo sentido de exponer la autorreferencia de niñas y niños, abordaremos ahora otra categoría, también muy presente en las narraciones de niñas y niños y que consideramos es antitética a la actividad lúdica. Nos referimos al dañar. También aquí las situaciones de daño fueron relatadas por niñas y niños espontáneamente, como se revisará a continuación.

4.4.5. Macrocategoría 2: DAÑO

El análisis de la acción e interacción social es complejo y se puede enfocar en lo que se hace, piensa, siente o significa. Además puede estudiarse la cultura y el contexto donde se desarrollan la acción e interacción. Dentro de esto, nosotros, nos centramos en la autorreferencia de la actividad, es decir, lo que se narra de la actividad propia. Uno de nuestros intereses estuvo centrado en conocer acerca del daño. Para estudiar el daño se han utilizado varias taxonomías como revisamos en la *figura 1*. El estudio de la agresión asimétrica entre pares es a través del concepto *bullying*, que implica un daño sistemático, repetido, intencional y que implica un desequilibrio de poder en que el agresor tiene ventajas materiales o simbólicas respecto a la víctima, la cual es inhábil para defenderse o afrontar la situación con simetría.

No está clara aún la función que tiene el daño en la vida infantil en todos los contextos de interacción. Ese es un gran tópico para investigar y no podremos agotar aquí su abordaje; lo que nos preguntamos respecto al recreo escolar es ¿qué daños

relatan niñas y niños en diarios personales que han vivido cuando se pregunta de manera directa por las cosas malas y cuáles daños cuando la instrucción es general sobre lo que les pasa en el recreo?

Primero hicimos un análisis de los diarios redactados con la instrucción “B”, “Escribe las cosas buenas y las cosas malas que te pasaron en el recreo” y nos centramos en lo que escribieron en las ‘cosas malas’ descritas para la definición de categorías de daño. Utilizar este procedimiento de comenzar con lo que escribieron en el formato “B” en el apartado de las cosas malas fue debido a que sabríamos vía los narradores cuáles eran las situaciones y eventos indeseables que vivieron, desde su propia valoración. Luego, analizamos el formato de diario con instrucción “A”, “Escribe las cosas que te pasaron en el recreo”.

Al elegir la polaridad “bueno-malo” apostamos a las acepciones y sus antónimos. El adjetivo ‘malo’ en castellano es usado desde que somos pequeños y su campo semántico está asociado a: incorrecto, indeseable, enfermo, desagradable, ilegal, prohibido, a la negación (usado por ejemplo en expresión: “malo”, para indicar a niño que no haga una acción), desperfecto, inepto, entre otros²⁷.

Aunque el proceso de construcción fue de los datos empíricos hacia los conceptos, aquí exponemos primero las categorías resultado del proceso de reconstrucción de los datos y luego ejemplos empíricos para ilustrar las categorías, como ya hicimos con la macrocategoría anterior.

La *tabla 18* contiene el porcentaje de participantes y las menciones absolutas para cada categoría de DAÑO. Recordemos que en la macrocategoría DAÑO están incluidos el 84.2 % de participantes en la redacción de diarios.

Tabla 18. Participantes y menciones en las categorías de DAÑO

Categoría	Participantes	Menciones
Daño accidental	37 %	417
Expectativa rota	48.3 %	511
Daño intencional unidireccional entre pares	49.4 %	604
Daño simétrico intencional	15.4 %	116
Daño intencional hacia sí mismo	.5 %	4
Daño de un adulto	13 %	94

²⁷ Los sinónimos de la Real Academia Española son: carencia de bondad, daño o nocivo para la salud, que se opone a la razón, enfermo, desagradable, molesto, deslucido, deteriorado, inconveniente, malicioso, pésimo, inquieto-travieso, enredador, desfavorable, malvado, diablo (diabólico), que genera dificultad. RAE, consultado el día 21 de marzo de 2015 en el sitio: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=VntaP6xtW2x50PAIdPI>

En la *figura 43*, ilustramos los porcentajes de participantes que narraron el daño según categoría.

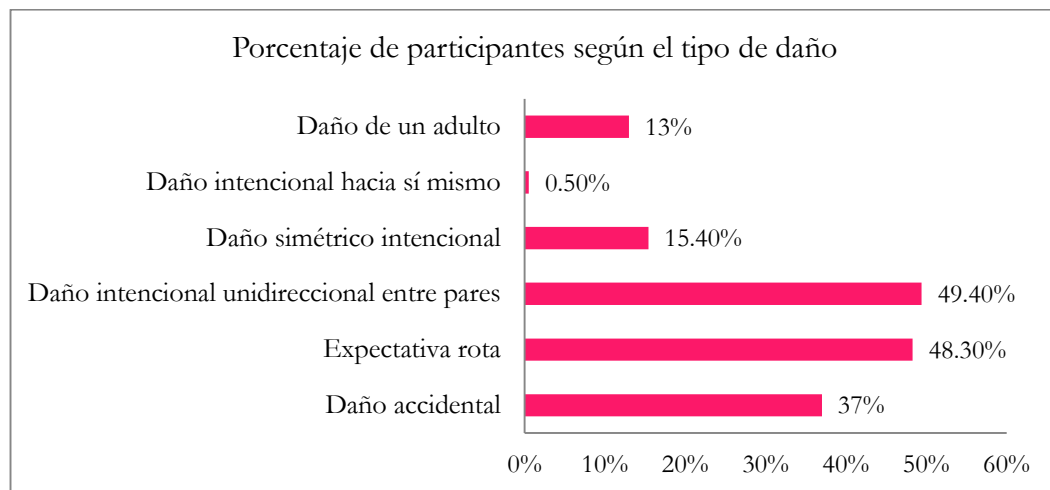


Figura 43. Participantes que narraron un daño en al menos una ocasión, según categoría

Aunque los estudios sobre daño intencional están vigentes y son un campo creciente en el estudio de interacciones entre pares, el estudio de otro tipo de daños es menor. Nosotros encontramos que si bien cerca de 50 % de los participantes narra al menos una acción de daño intencional unidireccional, no es el único daño que se presenta. Hay otros daños intencionales como el simétrico, el que se causa a sí mismo y el daño de un adulto hacia un niño en forma de regaños y castigos. Y hay otros no intencionales tales como EXPECTATIVA ROTA, mencionan que cinco de cada diez niños lo mencionan. Además hay 40 acciones, narradas por el 6.5% de participantes, que intuimos son situaciones de daño y que no pudimos clasificar por falta de contexto (*Vid infra*).

La *tabla 19* expone la macrocategoría DAÑO, compuesta por categorías y subcategorías e incluye las menciones absolutas y los participantes por subcategoría. En esta misma tabla incluimos una columna que refiere si su uso es constante en investigaciones sobre bullying. Hay tres roles básicos usuales en investigaciones sobre bullying según la posición en el daño: receptor, perpetrador y observador. Usamos esos mismos criterios para presentar en la *tabla 19*, las menciones absolutas y el porcentaje de participantes de categorías de daño.

Tabla 19. Daño

Categoría	CB	Subcategoría	Participantes	Menciones
Daño accidental	No	Daño físico accidental – otros-Recibir	5.1 %	35
		Daño físico accidental- otros – Hacer	.7 %	4
		Daño accidental – otros – Ver	2.3 %	15
		Daño físico accidental – sí mismo – Recibir	27.8 %	305
		Daño físico accidental – sí mismo – Ver	7.9 %	58
Expectativa rota	No	Expectativas rotas – Recibir	47.1 %	492
		Expectativas rotas – Ver	3.2 %	19
Daño intencional unidireccional entre pares	Sí	Coerción –Recibir	5.6 %	37
		Coerción – Hacer	.4 %	2
		Coerción – Ver	.4 %	3
		Daño físico directo – Recibir	19.3 %	165
		Daño físico directo Hacer	1.1 %	6
		Daño físico directo – Ver	6.7 %	42
		Daño físico indirecto – Recibir	7.2 %	50
		Daño físico indirecto – Hacer	.2 %	1
		Daño físico indirecto – Ver	1.9 %	11
		Daño verbal directo – Recibir	9.8 %	74
		Daño verbal directo – Hacer	1.1 %	7
		Ver-daño verbal directo – Recibir	1.8 %	10
		Daño verbal indirecto – Recibir	6.1 %	40
		Daño verbal indirecto – Ver	.9 %	5
		Exclusión – Recibir	8.1 %	52
		Exclusión – Hacer	.2 %	1
		Exclusión – Ver	.5 %	3
	No	Molestar- Recibir	11.2 %	81
		Molestar – Hacer	.9 %	9
		Molestar – Ver	.9 %	5
Daño simétrico intencional	Parc.	Daño simétrico	9.1 %	62
		Daño simétrico – Ver	6.8 %	44
		Conflictos	1.8 %	10
Daño intencional hacia sí mismo	No	Daño a sí mismo	.5 %	4
Daño de un adulto	Parc.	Regaño-castigo – justificado por daños intencionales – Recibir	1.6 %	12
		Regaño-castigo – por irresponsabilidades – Recibir	4.4 %	28
		Regaño-castigo – por irresponsabilidades – Ver	.4 %	2
		Regaño-castigo – sin contexto – Recibir	5.6 %	35
		Regaño-castigo: sin contexto – Ver	.5 %	3
		Regaño-castigo: injustificado – Recibir	2.3 %	14

CB = Categoría usual en investigaciones de bullying; Parc. = Parcialmente

Ahora bien, abocándonos en el DAÑO INTENCIONAL UNIDIRECCIONAL ENTRE PARES, que implica que uno hace daño a otro asimétricamente en el sentido de que no hay una correspondencia de quien comete y recibe el daño, la mayoría (41.5 %) narra haber recibido daño, sin embargo, un porcentaje de 11.6 % narra el haberlo visto, y solo 3.3 % se declara como perpetrador (*Figura 44*). Sobre este porcentaje bajo para el perpetrador, Monks, Smith y Swettenham (2003), para niños pequeños de entre cuatro y cinco años, observaron menos autonominaciones para el rol de agresor respecto al de víctima y defensor. Además, el relatarse como agresor sería una forma de chivarse, de delatarse a sí mismo.

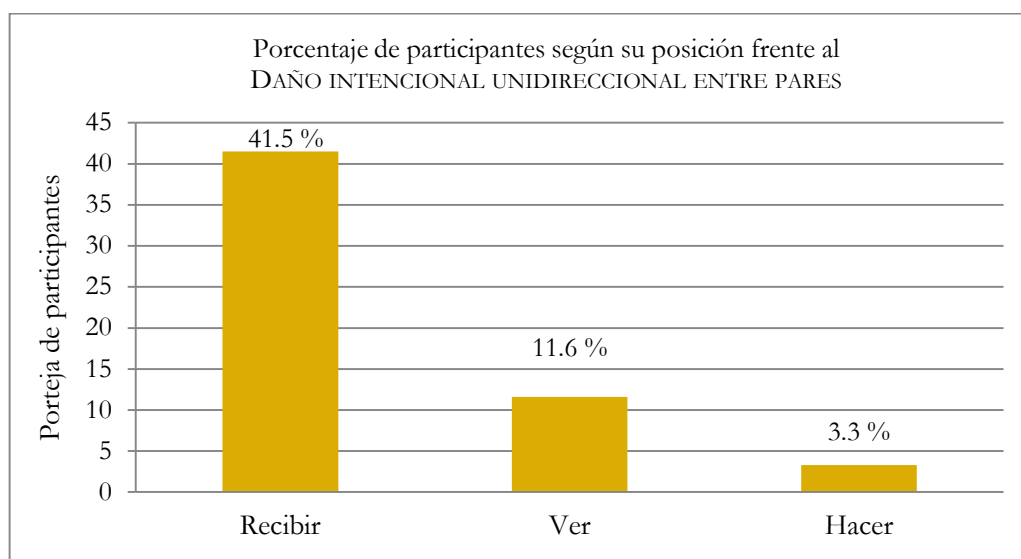


Figura 44. Participantes según su posición frente al daño intencional unidireccional entre pares (n=571)

Nota: un mismo narrador puede estar en más de una posición

Tanto la *tabla 19*, como en la *figura 44* vemos que los daños narrados fueron recibidos en mayor porcentaje. Además, considérese que los porcentajes de la *figura 44* son respecto a los 571 participantes en diarios; es decir, 237 participantes recibieron daños, frente a 66 que lo vieron y 19 que perpetraron el daño.

4.4.5.1. Daño recibido o hecho y daño visto –lo que no me pasó a mí, pero sí a otros

S viramos nuestro interés a la redacción de los daños vividos en carne propia, por usar esa expresión coloquial, y los daños que viven otros, niñas y niños escribieron situaciones en ambas direcciones. De hecho, los estudios de bullying generalmente

incluyen como roles a la víctima, el victimario y el espectador. La víctima y el victimario se implican directamente en el daño y el espectador ve esas situaciones. En la *tabla 20* incluimos todos los daños de la macrocategoría DAÑO que fueron hechos o recibidos y los que fueron vistos en otros.

Tabla 20. Daño que me pasó a mí y daño que le pasó a otros

Participación en el daño narrado	Menciones	Participantes
Hecho o recibido	1526	80.4 %
Visto	176	20.3 %

La *tabla 20* contiene que incluye todas las categorías de daño no solo el intencional, presenta el daño vivido directamente y aquel que les sucede a los demás. El que sucedió a sí mismo fue recibido o hecho. Dos de cada diez niños también narran el daño que ven que les sucede a otros.

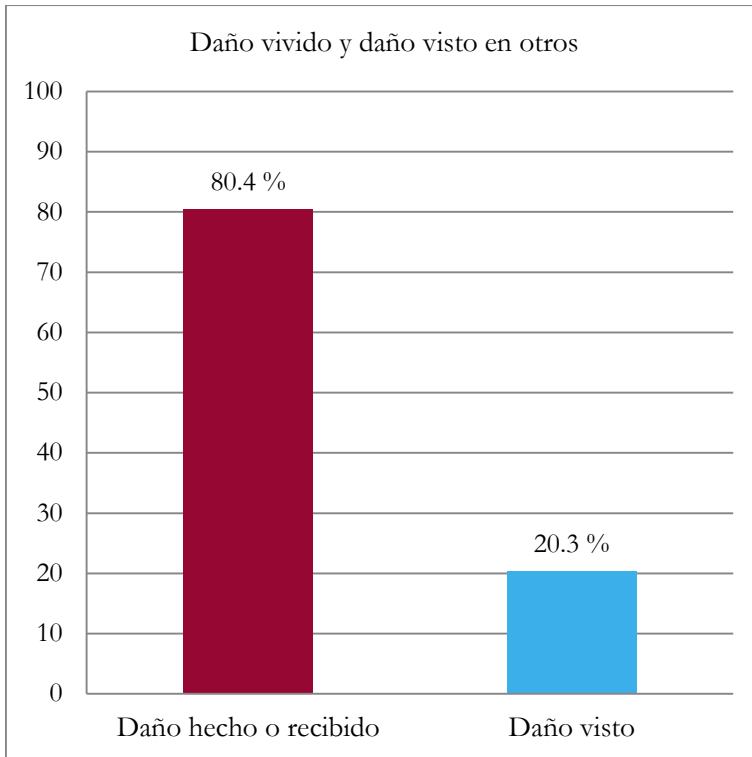


Figura 45. Daño vivido y daño visto en otros (n=571)

La *figura 45* nos informa que cuando niñas y niños escriben en diario personal sobre su actividad en el recreo escolar, tienden a narrar más del daño propio; el que

directamente les involucra, 459 participantes así lo narraron. También 116 participantes (20.3 %), hablan de ese daño que ven que les sucede a otros.

4.4.5.2. Definiciones y referencias textuales de macrocategoría Daño

Recordemos que aunque se tenía un referente de las categorías de bullying, las categorías de daño que aquí presentamos las construimos a partir de las narraciones. A continuación expondremos cada categoría, anotando la definición y ejemplos empíricos de subcategorías.

4.4.5.3. Categoría Daño accidental

Bajo la categoría de DAÑO ACCIDENTAL integramos, como su nombre lo dice, un daño no intencional. Acciones de esta categoría son caerse, golpearse, estar enfermo, tropezarse, pincharse, chocar, etcétera. Pueden ser daños sobre otros o sobre uno mismo, por ello se conforma por dos subcategorías: a) Daño accidental – otros y b) Daño accidental – sí mismo. Esto se refiere a si al accidente lo produce el receptor del daño u alguien más lo perpetra.

4.4.5.3.1. Subcategoría Daño físico accidental – otros

Otros pueden provocarnos daño accidentalmente, es decir, hacen una acción accidental, no controlada y no intencional. Los provocadores del daño pueden estar en interacción con el narrador, jugando, por ejemplo, o lejanos, como por ejemplo pasar corriendo al lado de alguien y pisarlo. Incluye las faltas del juego que los narradores no declaran como intencionales.

“Sin querer” una niña de la clase me ha dado un codazo y luego al demás me a metido los dedos en los ojos” [272-Co5-10a-Fb-15]

“lo malo fue que me dieron un balonazo en la cara y en mi pansa” [208-Ma6-11o-Fb-Julio Alberto]

Tanto la niña 15 del ejemplo uno, como Julio Alberto del dos, narran situaciones que les causaron daño de las que no tuvieron control ni intención. Y tales accidentes se los provocaron otros.

4.4.5.3.2. Subcategoría Daño físico accidental – sí mismo

En ocasiones hay un daño físico que es provocado por una acción accidental, no controlada, no intencional, de uno mismo. Las acciones incluidas en esta subcategoría son: caerse, tener dolor, tropezarse, lastimarse sin querer, pegarse accidentalmente, raspase, torcerse el tobillo, chocar, ahogarse con comida, que salga sangre en el dedo, que se atore la comida mientras come y estar enfermo. Esta última y el dolor no son situaciones controladas por quien lo padece y quizá ni siquiera podrían pensarse como accidentes, pero lo incluimos en esta subcategoría que implica daño físico no intencional.

“me cay” [149-Ma3-8a-Fb-Paola Esmeralda]; *“hoy me golpie”*... [431-Tx3-8a-Fa-Cristian]; *“hoy me echo daño en el codo”* [233-Co4-9o-Fb-Jhon]

Aquí los accidentes son propiciados por uno mismo. No hay alguien o algo evidente que cause el daño.

4.4.5.4. Categoría Expectativa rota

Los daños de la categoría EXPECTATIVA ROTA son los inesperados, por ejemplo, que no hayan enviado el desayuno correcto, que no haya asistido un amigo a clases, mancharse la ropa, etcétera. Aquí tenemos únicamente la subcategoría “Expectativas rotas”.

4.4.5.4.1. Subcategoría Expectativa rota

Esperar que algo se hará o sucederá y no ocurre del modo pensado o no ocurre; se escribe como algo ‘malo’ inesperado que le sucedió al narrador. Expresa la ruptura a una continuidad real actual o posible, interrupción por un evento contingente, cambiar la acción, interrupción de rutina o vivir situaciones inesperadas indeseadas (fuera de los daños intencionales).

Entre las acciones que observamos en los diarios en esta categoría se encuentran: afectar rutina por enfermedad, casi ahogarse con comida, no poder jugar, mancharse, que se suspendan de eventos, alteración del tiempo (Ej. recreo corto); no poder hacer tal cosa...; no salir a recreo, olvidar algo, que se caiga algún objeto, no querer jugar – ya iniciado el juego, no es rechazo. Otras más son mal clima, dejar de jugar porque compañeros de juego eran tramposos, casi caerse, que no dieron gasto o comida, llegar al salón y asustarse por no ver a compañeros que se habían ido a ensayar, que dejen salir al último al recreo, no acabar de hacer la tarea, no meter muchos goles, olvidar

objetos, ensuciarse, no poder jugar, mojarse, tener calor, perder tazos o juegos, olvidar hacer algo, casi chocar o casi caerse, tener algunos problemas jugando, aburrirse, cansarse, que el bocadillo sea muy pequeño, hacer algo mejor que otro y que no lo admita, que no salga bien algo, no entender un trabajo, que niños corran y de alguna manera eso no es deseado, entre otras.

“hoy me iba a caer en la resbaladilla” [129-Ma3-8a-Fb-Alejandra]

“... y me fui a comprar y ya no había de los dulces que quería...” [189-Ma5-10a-Fb-Leyci Consuelo]

En el primer ejemplo narrado por Alejandra, si se hubiera caído estuviera integrado a la subcategoría DAÑO FÍSICO ACCIDENTAL, pero, el anotar “me iba a caer”, denota otro tipo de daño, no esperado, percibido. Y en el texto de Leyci Consuelo el evento inesperado es no encontrar dulces de los que quería. Aquí notamos esa ruptura en la continuidad esperada.

4.4.5.5. Categoría Daño intencional unidireccional entre pares

La categoría DAÑO INTENCIONAL UNIDIRECCIONAL ENTRE PARES es un daño que uno o varios niños y niñas cometen contra otro u otros niños y niñas, de manera unilateral, focalizada e intencional. Hemos identificado las subcategorías: a) Coerción, b) Daño físico directo, c) Daño físico indirecto, d) Daño verbal directo, e) Daño verbal indirecto, f) Exclusión y g) Molestar.

4.4.5.5.1. Subcategoría Coerción

La COERCIÓN, tal como la entendemos, integra acciones que contienen una obligación impuesta por una entidad externa al sujeto y que causa malestar ejecutarla. Las acciones pueden ser encerrar, amenazar u obligar a que alguien haga algo, entre otras. También incluye ser perseguido y atrapado sin consentimiento, comprar algo para alguien por amenaza, apagar la luz y cerrar puerta de algún sitio con el fin de amedrentar u obligarles a cambiar el curso de su acción; agarrar o capturar, sin autorización propia del capturado. Y también comprendería el ser desplazado de lugares o tiempos a los que se tiene derechos, por ejemplo quitar el sitio donde uno está.

“me moje y me pegaron y deai me fui a esconder me pegaron y sude y guge con mis amigos y fue con niñas a guga y nos peliamos y en tramo al salón” [448-Tx3-8o-Fa-Noé Hamilton]

“No pasó nada malo solo platicamos con mis amigas y nos la pasamos casi todo el recreo en el salón bueno nos pasó que unos niños de 6° grado unos niños que se llaman Mauricio, Chino, Daniel, Bladimir, César e Isai nos andaban molestando porque nos molestan desde el año pasado nos molestan siempre se ponen en la puerta y no nos dejan salir porque tapan la puerta y ni siquiera nos dejan al baño ir porque nos siguen nos acorralan” [89-MOR5-10a-Andrea]

Hacer que se esconda alguien que no está en situación lúdica es coerción porque limita la acción: hay una obligación que le impone la situación pues si no se esconde le agreden. Y en el segundo ejemplo de Andrea, el bloquear la puerta, no permitir ir al baño, perseguir y acorralar, está coartando la libertad, el tránsito. En ambos casos se hace algo por obligación de una entidad externa y para quien lo hace causa malestar.

4.4.5.5.2. Subcategoría Daño físico directo

Por DAÑO FÍSICO DIRECTO entendemos la agresión intencional hacia el cuerpo de otro: de par a par, cuyas acciones pueden ser: empujar, aventar un objeto (piedra, traste, agua, arena), meter los dedos en los ojos, golpear con un objeto, golpear-pegar, aventar o tirar al cuerpo (al piso, al lodo), pisar, rasguñar, jalar cabello, etcétera.

*“lo malo es que hoy **nos pegaron las mujeres**”* [182-Ma5-10o-Fb-Irvin Alonso]

*“**me pegan**”* [603-Ma2-7o-Fb-Alma Carolina]

Tanto Irvin Alonso como Alma Carolina refieren situaciones de un daño hacia el cuerpo. El daño producido con efectos directos al cuerpo es lo que indica esta subcategoría.

4.4.5.5.3. Subcategoría Daño físico indirecto

En el caso del DAÑO FÍSICO INDIRECTO se trata de un daño hacia objetos propiedad de la persona y se le agrede a través del objeto o uso de espacios. Las acciones aquí incluidas son tirar cosas, rayar con bolígrafos cuadernos o libros, echarse un gas, bajar las mallas, robar, ensuciar, quitar objetos (dinero, columpio), alzar o levantar la falda, que otro vomite sobre la comida, invadir el espacio (poner su codo en espacio propio), pasar en medio mientras alguien come, quebrar alguna propiedad, tirar comida, manchar y dejar basura en sitio de otro.

*“**J. me ha roto el trompo** y me ha dicho una palabrota”* [223-Co3-8o-Fb-Álvaro]

*“**Hoy me estaban levantando la falda**”* [49-MOR4-9a-Fb-Ximena]

El cuerpo del receptor del daño no se ve afectado, sí las pertenencias que tienen un valor para el receptor. El perpetrador, de acuerdo al narrador, intencionalmente causa ese daño.

4.4.5.5.4. Subcategoría Daño verbal directo

Cuando el lenguaje es usado intencionalmente en contenidos o intensidad cuyo resultado es un daño, lo integramos en la subcategoría DAÑO VERBAL DIRECTO. Es como si fuese un reproche unidireccional sin justificación, tal como insultar (ej. decir apodos, groserías, etc.), gritar, regañar, burlarse, reírse y mofarse. Incluye hacer muecas para ofender y lastimar o hacer sentir mal a compañeros: hacer llorar a alguien.

“Todas las niñas pequeñas de 5 años me han empezado a molestar y las de 3 llamándome pinchilos” [271-Co5-10º-Fb-25]

“...estube sola jugando y me gritaron pendeja un niño de 1ºB...” [474-Tx4-10a-Fa-Katherin]

“lo que me paso es que anjel me dijo mensa y la indri me dijo puta” [428-Tx3-8a-Fa-Brenda Guadalupe]

“un niño se ha enfadado y ha dicho cosas muy feas a los que estamos por hay sin motivos” [262-Co5-10a-Fb]

“Hoy un niño de nuestra clase nos ha dicho que nos vayamos todos a la mierda” [279-Co5-10o-Fb-7]

“Lastimar a mi compañero de sus sentimientos” [126-MOR6-11o-Fb-Giovanni Alexis]

Se hace una acción directa, dirigida e intencional para dañar. En los ejemplos anteriores vemos cómo hay ofensas e insultos directos, ya sea recibidos o visto.

4.4.5.5.5. Subcategoría Daño verbal indirecto

Se daña de manera indirecta a través del lenguaje: bromas, chismes, rumores, echar la culpa, mentir, faltar a la confianza y hacer trampa.

“amigas se escondían de L y de mí y dijeron que era un juego y me enojé” [75-MOR5-10a-Fa-Regina]

Este texto de Regina contiene una acción daño indirecto porque ella fue objeto de una broma; ella no sabía que se escondían de ella como un juego, lo que finalmente le produce enojo. Recordemos que hay una subcategoría de Bromear. La diferencia estriba fundamentalmente en si están integrados todos en la broma en su sentido lúdico o son solo algunos los que bromean con otros.

“lo malo es que me oculta algo mi amiga” [194-Ma5-10a-Fb-Roximin Liliana]

“han contado mi secreto” [271-Co5-10o-Fb-25]

El hecho de que la amiga oculte algo o cuenten el secreto es una forma indirecta de daño.

4.4.5.5.6. Subcategoría Exclusión

Algunas de las acciones que indican EXCLUSIÓN son: rechazar, no juntar, ignorar, ningunear (hacer menos a otro), sacar de actividad, no juntarse con alguien (o no dejar que ingrese a un espacio común), no hacer caso, dejar solo o sola, no permitir hacer una actividad y no querer hacer la misma actividad. Acciones que dan cuenta de esta subcategoría, como ejemplo son: ‘me corrieron del juego, amiga me ha dejado y no me dejaron subir al árbol’.

“mi amigo no quiso jugar” [195-Ma5-10o-Fb-Sergio Emanuel]

“Cuando eran las 8:30 el maestro nos dijo que íbamos a salir a las 11:30 pero el profesor nos dejó a ser una multiplicación y división y cuando termine sali al recreo me fui con mis amigas ellas me dijeron que ya no ívan hacer mis amigas yo me puse triste me fui con estefanía ellas me dijeron que caigo mal cuando tocaron nos fuimos a la casa” [490-Tx5-10a-Fa-Alejandra]

“Mi amiga L. G. me ha dejado” [221-Co3-8a-Fb-Abril]

En el ejemplo de Abril, la participante 221, anota en las cosas malas que le pasaron que una niña la “ha dejado (abandonado)”. Esta categoría es sumamente compleja. Por ejemplo, Diego escribe en su quinto día de narración:

“Hoy lo que me paso fue: me fui por una agua cuando recordé que ya tenía agua me meti al salón por mi agua. Fui por unos churros entre al baño a lavarme las manos me encontré con un amigo del salón llamado Miguel platique un rato con el y escuchamos música, en su teléfono vi que no quería ser amigo de un compañero tocaron el timbre corri hacia el salón” [MOR-100-11o-Fa-Diego]

Propiamente no hay una postura moral, solo menciona una acción que consideramos que es de exclusión: “no quería ser amigo de un compañero”.

4.4.5.5.7. Subcategoría Molestar

La subcategoría MOLESTAR es un daño inespecífico, quizá un conjunto de daños, que propicia una sensación de desagrado. Es difícil establecer gradualidad del daño: qué tan malo es molestar. La intención del daño es incomodar, hacer sentir disgusto, hacer pasar mal rato, no permitir el disfrute del tiempo del recreo, ser groseros, no dejar en paz o propiciar intranquilidad.

“que me iba yo a resbalar en el lodo y tambien que me estaba molestando unos niños de quinto grado tambien que me estaba yo mojando y tambien me iba yo a resvalar con una guayaba”
[197-Ma6-11a-Fb-Ana Mercedes]

En la narración de esta niña de 11 años de edad se identifica un daño específico intencional pues se valora la acción de molestar como indeseable.

4.4.5.6. Categoría Daño simétrico intencional

Esta categoría es un tipo de daño que se da entre dos o más niños en los cuales todos participan como perpetradores-receptores del daño. Está conformada por las subcategorías: a) Conflicto y b) Daño simétrico intencional.

4.4.5.6.1. Subcategoría Conflicto

La subcategoría CONFLICTO se refiere solo a situaciones de disputa entre amigos y que su estatus al momento de la narración es irresoluto: se marca el problema entre pares como vigente, no como un evento ya concluido y con resolución.

*“Que los niños me persiguen, que se me olvide la merienda en casa, **que haya conflictos**”* [247-Co4-9a-Fb-Esther]

Vemos que Ester, niña de la ciudad de Córdoba, de 9 años de edad, presenta tres situaciones de daño. La primera tiene que ver con la coerción: niños, es decir, del sexo opuesto a la narradora, le persiguen. El segundo daño es el olvido de la merienda (EXPECTATIVA ROTA), y el daño aquí expresado, CONFLICTO. En este caso pueden considerarse como tres situaciones porque ocurren en distinto tiempo y espacio de acuerdo a la textualización de la narradora.

*“...y luego me llamaron para que llo balla a jugar con mis compañeros futbol **porque allistaba mi enemiga por eso no quice ir** y tocaron el típre y me fi corriendo”* [174-Ma6-13a-Fb-Anabertha]

Anabertha marca un claro conflicto con su “enemiga” y por eso deshecha ir a jugar. Esta subcategoría no es solo cuando el narrador exprese la palabra conflicto, sino cuando describa o aluda a la situación de conflicto en sí.

4.4.5.6.2. Subcategoría Daño simétrico intencional

La subcategoría DAÑO SIMÉTRICO INTENCIONAL expresa la agresión en la que el conflicto está distribuido entre los contendientes, implica peleas, discusiones, dejarse de hablar (mutuamente) marcando la acción finalizada, si no, sería la subcategoría CONFLICTO. Esto es, si se dijera “estoy peleada con mi amiga”, sería subcategoría “CONFLICTO”, y si lo narra “me ‘peleé’ con mi amiga”, es subcategoría DAÑO SIMÉTRICO INTENCIONAL.

*“... y tambien otra niña que se llama Cateli **peíamos por un niño que nos gusta** y es de 5° por eso no puede ser nuestro amor entre nosotros...”* [484-Tx4-10a-Fa-Wendy Guadalupe]

*“**Que la Maira estaba peliando solo porque no le toco estar con la Bere y se peliaron todos** eso no me gusto nada nada”* [163-Ma4-9a-Fb-Lizbeth Guadalupe]

*“**a veces nos pelíamos**”* [245-Co4-9o-Fb-Javier]

Se le denomina así porque los implicados agreden, crean un espacio compartido de agresión y victimización.

*“**como ya les comenté me pelie** y hubo unos niños corriendo”* [79-MOR5-10a-Fb-Miriam]

Esta subcategoría es de las pocas unidades de análisis de daño intencional en que los narradores se narran como participantes emisores, es decir, dicen que sí pelearon. Las otras categorías de daño intencional generalmente narran los daños que reciben. Como esta subcategoría se define por peleas por eso hay participación necesaria en el proceso de daño.

4.4.5.7. **Categoría Daño intencional hacia sí mismo**

El DAÑO INTENCIONAL HACIA SÍ MISMO tiene una subcategoría del mismo nombre y consiste en autodañarse intencionalmente, incluye tanto la consumación como la ideación.

4.4.5.7.1. **Subcategoría Daño intencional hacia sí mismo**

El DAÑO INTENCIONAL HACIA SÍ MISMO puede ser ejercido sobre sí mismo y esa situación es comunicada, autoagresión que conlleva a alterar el propio bienestar. Como vemos en la *figura 46*, Ashley Kasandra y sus amigas, Leslie y Dulce Estefanía, comentan un daño autodirigido: querer morirse. Leslie, la amiga de quien deseaba morir dice como cosas malas que le sucedieron ese día narrado: *“Hoy estuve parte del recreo escuchando a mi amiga Ashley Kasandra decir me quiero morir porque me aburre este planeta y le decíamos vete a marte y contestaba pues cómo, decía, y decía siempre lo mismo”*. Y Dulce Estefanía refiriéndose al mismo hecho comenta: *“Le pegué a un niño me pegaron en el brazo izquierdo una amiga se quería morir”*.

En esta subcategoría se presentaron dos eventos. Un evento fue el quererse morir, ya comentado, y otro, fue el ver a una niña que le pegó la locura y se puso a golpearse a ella misma.

Posición del narrador	Texto literal	Participante
Ver	<i>“hoy a una amiga mía le pego la locura y se puso a correr y si no a golpearse a ella misma fue de lo peor”</i>	27-MOR4-9a-Fa- Ashley Kasandra
Hacerse	<i>“Pasó que me quise morir y todavía quiero y no comí nada solo eso”</i>	
Ver	<i>“Hoy estuve parte del recreo escuchando a mi amiga Ashley Kasandra decir me quiero morir porque me aburre éste planeta y le decíamos vete a marte y contestaba pues como decía y decía siempre lo mismo”</i>	45-MOR4-9a-Fb- Leslie
Ver	<i>“Le pegué a un niño me pegaron en el brazo izquierdo una amiga se quería morir”</i>	50-MOR4-9a-Fb- Dulce Estefanía

Figura 46. Relatos de daño hacia sí mismo por tres participantes

Este evento ya se había comentado y analizado detalladamente en el apartado 3.3.2, y se sugiere su revisión para ampliación de la información aquí vertida.

4.4.5.8. Categoría Daño de un adulto

Estos daños son los cometidos por un adulto, generalmente el profesor, hacia uno o varios niños o niñas. Ese adulto, como autoridad y marcando la relación asimétrica, regaña, castiga o constriñe la acción o cambia el curso intencionalmente. Encontramos cuatro subcategorías según el grado de contextualización de la acción presente el texto: a) Regaño-castigo justificado por daños intencionales, b) Regaño-castigo por faltar a normas, c) Regaño-castigo sin contexto y d) Regaño-castigo injustificado.

4.4.5.8.1. Subcategoría Regaño-castigo justificado por daños intencionales

El adulto regaña o castiga y la justificación en el texto es que se ha cometido un daño intencional por el regañado.

“me paso que me pelie con un niño y me regaño el maestro” [208-Ma6-11o-Fb-Julio Alberto]

Aquí el maestro castiga al niño porque éste a su vez ha estado en proceso de daño con otro niño. El texto provee de elementos para considerar que hubo contexto para el regaño. Es necesario que acotemos aquí un asunto. La justificación se refiere a que en el texto existe como tal, no tiene que ver con sus implicaciones morales. Por ejemplo, de lo anterior no estamos asumiendo que el regaño sea la vía correcta y se justifique por la acción que hizo Julio Alberto. Solo estamos haciendo evidente que el castigo que se propina está derivado de una transgresión moral que hizo el narrador, de acuerdo a su texto.

4.4.5.8.2. Subcategoría Regaño-castigo por faltar a normas

El adulto regaña o castiga en respuesta a una irresponsabilidad, como faltar a normas preestablecidas, de quien es objeto del regaño.

“Me han castigado por no hacer un trabajo de cono...” [364-Co5-12o-Fa-Robert]

Similar a la subcategoría anterior, aquí, el regaño es por la transgresión a una convención —si tomásemos como préstamo el concepto de convención de Turiel

(1998). Implica la acción una transgresión al sistema de regulación vigente y que era conocido por la niña o niño, y ante esa transgresión se desprende un regaño o castigo.

4.4.5.8.3. Subcategoría Regaño-castigo sin contexto

Hay narraciones en que el texto no permite saber las razones por las cuales el adulto castiga o regaña.

“Nos ha reñido un profesor” [278-Co5-10o-Fb-14]

Se conoce el ‘daño’ del profesor hacia el niño de diez años que narró, desconociendo los motivos por los que el profesor procedió.

4.4.5.8.4. Subcategoría Regaño-castigo injustificado

A diferencia de las otras subcategorías de DAÑO DE UN ADULTO, ya comentadas, aquí hay textos en que hay un daño del profesor hacia los niños o niñas, una suerte de injusticia.

“Andaba jugando y despues frida, ingrid, Jose angel fueron a molestarno y enton nos empesaron insultar y a pegar y entonces el maestro nos fue a regañar a nosotros en debes que les regañara a los otros niños que los (nos) pegaron...” [444-Tx3-8o-Fa-Noé Alejandro]

El texto marca el daño y amplifica el contexto al considerar que ese daño fue equivocado o fuera de lugar, es decir, injustificado. Noé Alejandro describe una clara situación de injusticia en que el proceder del profesor fue incorrecto en dos sentidos. Primero, por no regañar a unos niños que dañaban insultando y pegando, y segundo, porque el regaño fue ejercido para las víctimas: “en vez que regañara a los otros niños que nos pegaron”.

4.4.5.9. Análisis cuantitativo: Daño

En las narraciones a excepción del DAÑO FÍSICO ACCIDENTAL, el DAÑO SIMÉTRICO INTENCIONAL y el DAÑO INTENCIONAL HACIA SÍ MISMO, el daño se provoca por un agente o contexto externo a los narradores. Pareciera así que el daño tiene que ver con la alteración de estabildades supuestas o reales, es decir, es una disrupción de la continuidad.

El evento vivido en el recreo como DAÑO INTENCIONAL UNIDIRECCIONAL, es parte de un conjunto de daños más amplio y nos ocuparemos en presentar la frecuencia de menciones absolutas y el porcentaje de participantes de esos daños.

Haremos comparaciones por sexo, instrucción, país y grupo de edad.

4.4.5.9.1. Comparación por sexo: Daño

Al indagar sobre posibles diferencias entre niñas y niños en la narración de daños, encontramos de acuerdo a los datos que poseemos, que no hay diferencias ni respecto a las menciones absolutas ni respecto al porcentaje de los participantes que dijeron haber vivido un daño en la macrocategoría DAÑO.

Al analizar individualmente cada categoría tampoco encontramos tales diferencias en las categorías DAÑO INTENCIONAL ENTRE PARES, DAÑO ACCIDENTAL, EXPECTATIVA ROTA y DAÑO SIMÉTRICO INTENCIONAL. El daño intencional hacia sí mismo solo fue mencionado por tres niñas en cuatro ocasiones (*Tabla 21*).

Visualmente podremos ver la similitud con base en el sexo en la *figura 47*. El pico de los niños en el DAÑO DE UN ADULTO, es la única diferencia significativa.

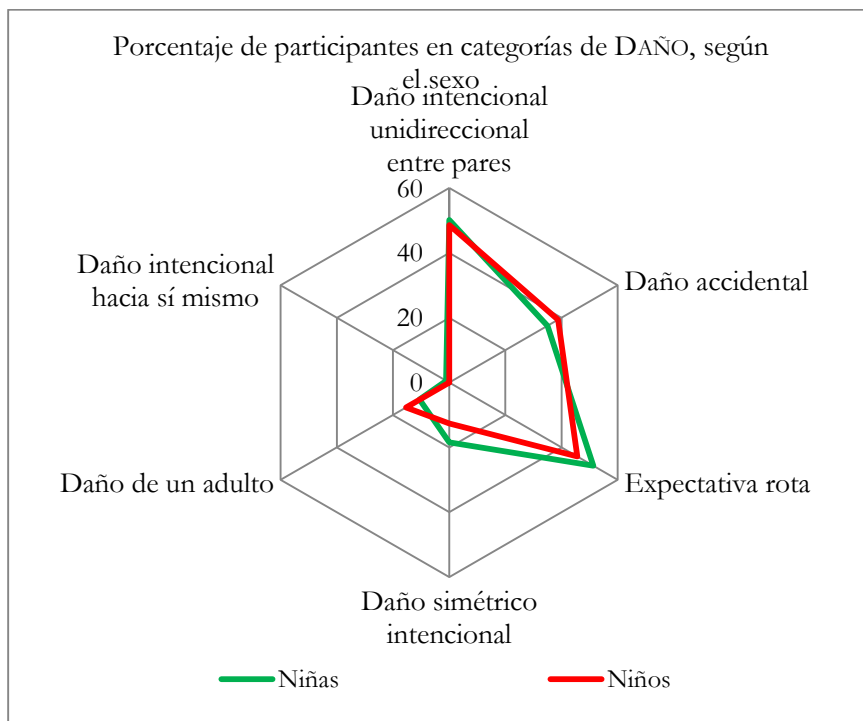


Figura 47. Gráfico radial de porcentaje de participantes por sexo en categorías de DAÑO

En la *tabla 21* podemos ver las medias de mención y participación en la categoría de DAÑO DE UN ADULTO, en que observamos que hay más menciones absolutas de los niños con respecto a las niñas, $t(569) = -2.101$, $p = .034$. Sin embargo, no hay diferencia por sexo en cuanto a los participantes que vivieron este daño.

Tabla 21. Daño según sexo

Categoría		Sexo	Presencia	Media	DT
MACROCATEGORÍA DAÑO	Menciones	Femenino	856	3.09	2.6
		Masculino	890	3.03	2.9
	Participantes	Femenino	84.5 %	.84	0.4
		Masculino	84 %	.84	0.4
DAÑO ACCIDENTAL	Menciones	Femenino	179	.65	1.1
		Masculino	238	.81	1.8
	Participantes	Femenino	35 %	.35	0.5
		Masculino	38.8 %	.39	0.5
EXPECTATIVA ROTA	Menciones	Femenino	270	.97	1.3
		Masculino	241	.82	1.2
	Participantes	Femenino	51.3 %	.51	0.5
		Masculino	45.6 %	.46	0.5
DAÑO INTENCIONAL UNIDIRECCIONAL ENTRE PARES	Menciones	Femenino	303	1.09	1.5
		Masculino	301	1.02	1.4
	Participantes	Femenino	50.2 %	.50	0.5
		Masculino	48.6 %	.49	0.5
DAÑO SIMÉTRICO INTENCIONAL	Menciones	Femenino	66	.24	0.6
		Masculino	50	.17	0.5
	Participantes	Femenino	18.4 %	.18	0.4
		Masculino	12.6 %	.13	0.3
DAÑO HACIA SÍ MISMO	Menciones	Femenino	4	.01	0.1
	Participantes	Femenino	1.1 %	.01	0.1
DAÑO DE UN ADULTO	Menciones	Femenino	34	.12	0.4
		Masculino	60	.20	0.5
	Participantes	Femenino	10.5 %	.10	0.3
		Masculino	15.3 %	.15	0.4

Niñas y niños narran en la misma proporción los daños. No se puede afirmar con esto que vivan la misma cantidad de daño, pero sí que narran de manera similar daños vistos y vividos directamente en los recreos escolares.

Ahora bien, si no hay diferencias por sexo, ¿hay diferencia entre las medias de niñas y niños por instrucción, país y grupo de edad? Esto lo revisaremos a continuación.

4.4.5.9.2. Comparación según instrucción: Daño

Queríamos saber si el tipo de instrucción propiciaba más la narración de algún tipo de contenido, en este caso de daño, razón por la cual hicimos comparación de medias como hemos señalado anteriormente. Una instrucción fue “A”: “escribe las cosas que te pasaron en el recreo”, y la otra “B”: “escribe las cosas buenas y malas que te pasaron en el recreo” (Tabla 22).

Tabla 22. Daños según instrucción

Categoría		Instr.	Presencia	Media	DT	Prueba
MACROCATEGORÍA	Menciones	A	735	2.43	2.7	$t(569) = -5.879, p = .000$
		B	1011	3.76	2.7	
DAÑO	Participantes	A	79.1 %	.79	0.4	$t(550.905) = -3.638, p = .000$
		B	90 %	.90	0.3	
DAÑO	Menciones	A	184	.61	1.7	$t(569) = -2.013, p = .045$
		B	233	.87	1.2	
ACCIDENTAL	Participantes	A	29.8 %	.30	0.5	$t(547.228) = -3.773, p = .000$
		B	45 %	.45	0.5	
EXPECTATIVA	Menciones	A	232	.77	1.0	$t(449.341) = -2.526, p = .012$
		B	279	1.04	1.5	
ROTA	Participantes	A	50.3 %	.50	0.5	No hay diferencias
		B	46.1 %	.46	0.5	
DAÑO	Menciones	A	209	.69	1.2	$t(506.606) = -6.518, p = .000$
		B	395	1.47	1.6	
UNIDIRECCIONAL	Participantes	A	35.8 %	.36	0.5	$t(569) = -7.195, p = .000$
		B	64.7 %	.65	0.5	
ENTRE PARES	Menciones	A	65	.22	0.6	No hay diferencias
		B	15.2 %	.15	0.4	
SIMÉTRICO	Participantes	A	51	.19	0.5	No hay diferencias
		B	15.6 %	.16	0.4	
DAÑO HACIA SÍ	Menciones	A	2	.01	0.1	-
		B	.3 %	.00	0.1	
MISMO	Participantes	A	2	.01	0.1	-
		B	.7 %	.01	0.1	
DAÑO DE UN	Menciones	A	43	.14	0.5	No hay diferencias
		B	51	.19	0.5	
ADULTO	Participantes	A	10.6 %	.11	0.3	No hay diferencias
		B	15.6 %	.16	0.4	

Nota: en la subcategoría DAÑO INTENCIONAL HACIA SÍ MISMO fueron dos eventos narrados. Un evento se narró por tres niñas y otro por una de esas mismas niñas. Debido a la baja frecuencia no se hacen pruebas de comparación para ese tipo de daño. Instr. = Formato de instrucción

Cuando planteamos los dos tipos de instrucciones lo hicimos para ver dos aspectos: primero, si espontáneamente se hacía inclusión de daños en las cosas malas y cuáles eran. Y segundo, si en la descripción general también narraban daños. Esto

nos permitió la comparación entre instrucciones “A” y “B”. Creíamos que el formato “B” por solicitar aspectos ‘malos’ arrojaría más menciones de daños y por más participantes.

La *tabla 22* presenta los daños según la instrucción y los resultados de la prueba de comparación. El análisis de las frecuencias de mención de la macrocategoría DAÑO puso de manifiesto que existen diferencias significativas entre medias de los participantes que redactaron la instrucción “A”, respecto a los de la instrucción “B”, tanto en las menciones absolutas como en los participantes. **El formato “B”, ‘cosas buenas y malas’, en menciones y participantes claramente produce más narraciones de daño que el formato “A”.** Al probar si en todas las categorías de daño hay esas diferencias hicimos comparación de medias, encontrando que las diferencias significativamente más altas son de la instrucción “B”; se producen más narración de daños en ese formato.

El DAÑO SIMÉTRICO INTENCIONAL y el DAÑO DE UN ADULTO no tienen diferencias significativas por formato. Tampoco la tienen los participantes que narraron el daño EXPECTATIVA ROTA. Las *figuras 48 y 49*, que grafican las menciones absolutas y participantes nos muestran que hay más ocasiones de daño narradas por niñas y niños en el formato “B” que en el formato “A”, y además, más niños y niñas lo narran.

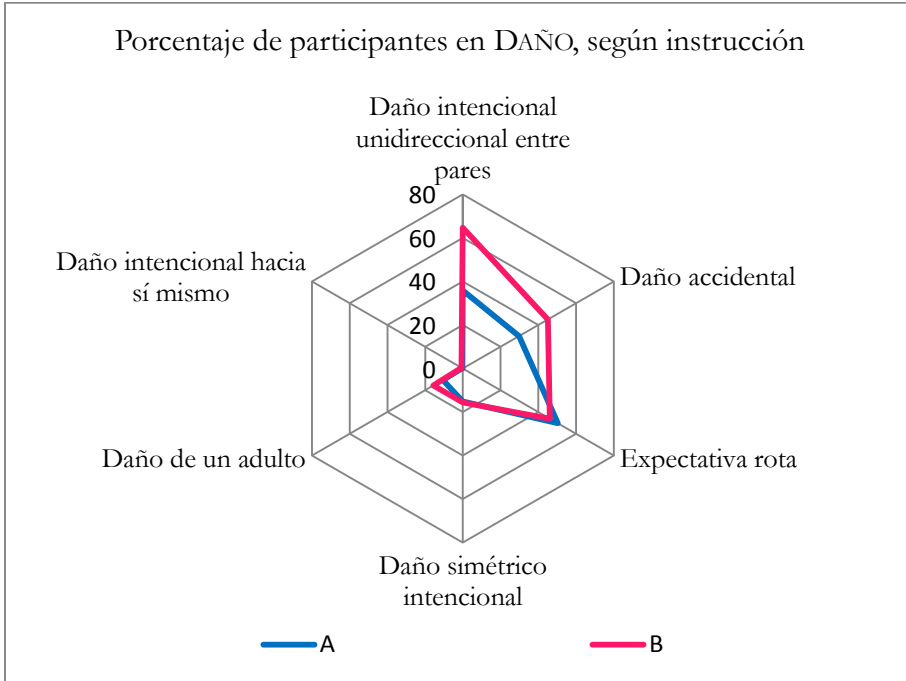


Figura 48. Gráfico radial de porcentaje de *Participantes* por instrucción en categorías de DAÑO

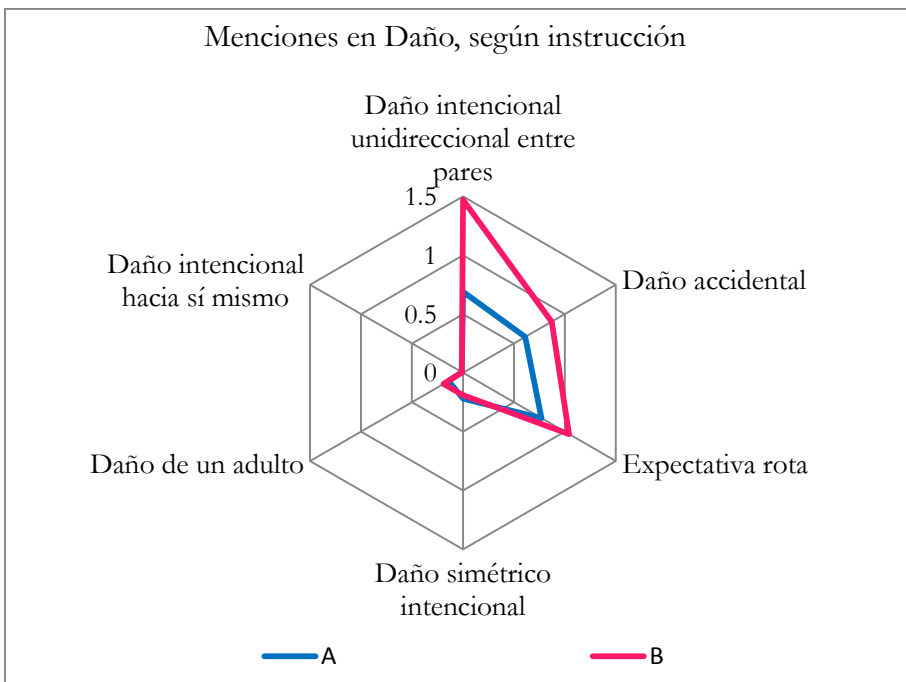


Figura 49. Gráfico radial de medias de *Menciones* por instrucción en categorías de DAÑO

Vimos ya que hay diferencias por formato. El hecho de haberles preguntado por lo ‘malo’ se relaciona con la cantidad de daños que anotan, más que si se solicita con un margen más amplio y general. Esto nos refiere que lo malo se asocia al daño y que el daño está, de acuerdo a lo que se narró, presente cotidianamente en las interacciones entre pares.

4.4.5.9.3. Comparación por país: Daño

Haciendo una comparación entre países, España y México, vemos que en la macrocategoría DAÑO hay diferencia significativa entre las medias de menciones, siendo más alta en México; y no hay diferencia entre los participantes españoles y mexicanos que anotaron daños. Véase la *tabla 23* con estadísticos y mostrando si hay o no y diferencias significativas.

Tabla 23. Daño según país

Categoría		País	Presencia	M	D T	Prueba
MACROCATEGORÍA	Menciones	México	1252	3.3	3.0	t (511.113) = 3.259, p = .001
		España	494	2.6	2.1	
DAÑO	Participantes	México	84.2 %	.84	0.4	No hay diferencia significativa
		España	84.3 %	.84	0.4	
DAÑO	Menciones	México	327	.86	1.8	t (568.344) = 3.565, p = .000
		España	90	.47	0.9	
ACCIDENTAL	Participantes	México	40.3 %	.40	0.5	t (402.807) = 2.367, p = .018
		España	30.4 %	.30	0.5	
EXPECTATIVA ROTA	Menciones	México	339	.89	1.3	No hay
		España	172	.90	1.0	
	Participantes	México	45.3 %	.45	0.5	t (569) = -2.077, p = .038
		España	54.5 %	.54	0.5	
DAÑO INTENCIONAL UNIDIRECCIONAL	Menciones	México	436	1.2	1.5	t (443.925) = 2.207, p = .028
		España	168	.88	1.3	
ENTRE PARES	Participantes	México	50.3 %	.50	0.5	No hay diferencia significativa
		España	47.6 %	.48	0.5	
DAÑO SIMÉTRICO INTENCIONAL	Menciones	México	86	.23	0.6	No hay diferencia significativa
		España	30	.16	0.5	
	Participantes	México	16.8 %	.17	0.4	No hay diferencia significativa
		España	12.6 %	.13	0.3	
DAÑO INTENCIONAL HACIA SÍ MISMO	Menciones	México	4	.01	0.1	- - -
		España	.8 %	.01	0.1	
	Participantes	México	60	.16	0.5	No hay diferencia significativa
		España	34	.18	0.5	
DAÑO DE UN ADULTO	Menciones	México	12.1 %	.12	0.3	No hay diferencia significativa
		España	14.7 %	.15	0.4	

Analizando estos resultados podemos señalar que los niños y niñas que narraron acciones de EXPECTATIVA ROTA fueron significativamente mayores en España que en México, aunque no hay diferencias significativas en cuanto a las menciones absolutas. Otras diferencias, con medias más altas en México fueron las menciones del DAÑO INTENCIONAL UNIDIRECCIONAL ENTRE PARES, las menciones absolutas y participantes del DAÑO ACCIDENTAL y como ya se comentó, las menciones absolutas en la macrocategoría DAÑO.

4.4.5.9.4. Comparación por escuelas: Daño

Para ver si hay diferencias entre escuelas hicimos análisis de varianza. Obtuvimos, que hay diferencia significativa tanto en el caso de las menciones absolutas en cada una de ellas [$F(6, 564) = 9.502, p = .000$] como en el número de participantes que lo mencionan [$F(6, 564) = 3.887, p = .001$]. Al hacer pruebas de Post-hoc de Duncan, las diferencias están dadas por el formato de instrucción, pues las escuelas con formato “A” (Escribe las cosas que te pasaron en el recreo) tienen medias más bajas que el B (Escribe las cosas buenas y las cosas malas que te pasaron en el recreo). Véase en la *tabla 24* la agrupación por formato de las escuelas, mencionando menos daños las escuelas con formato “B”.

Tabla 24. Menciones en Daño según escuela

Escuela	Subconjunto para alfa = 0.05		
	1	2	3
Monte de los Olivos (A)	1.16		
Córdoba (A)		2.16	
Morelia (A)		2.29	
Tuxtla Gutiérrez (A)		2.88	
Córdoba (B)		3.01	
Las Margaritas (B)			4.10
Morelia (B)			4.28

Nota: entre paréntesis la instrucción

La escuela de niñas y niños indígenas, Monte de los Olivos, es la que tiene significativamente la media más baja en la mención de daños. No obstante, hay al menos una mención de daño por niña o niño. Luego, las escuelas de Córdoba y Morelia de formato “A”, así como la escuela de Tuxtla Gutiérrez duplican las menciones respecto a la de Monte de los Olivos. Y la escuela de Córdoba, formato “B”, que no difiere de estas escuelas, triplica lo de la escuela indígena. Hay otras dos escuelas de formato “B”, Las Margaritas y Morelia, que difieren de las escuelas anteriores y tienen hasta un poco más de cuatro menciones por niña y niño.

Tabla 25. Participantes en Daño según escuela

Escuela	Subconjunto para alfa = 0.05		
	1	2	3
Morelia (A)	.69		
Monte de los Olivos (A)	.79	.79	
Tuxtla Gutiérrez (A)	.80	.80	.80
Córdoba (A)		.84	.84
Córdoba (B)		.84	.84
Las Margaritas (B)		.92	.92
Morelia (B)			.94

Nota: entre paréntesis la instrucción

En cuanto a los participantes que narraron daños, vemos en la *tabla 25*, parece que las escuelas se organizan por instrucción, por ello hemos decidido en lo sucesivo no hacer comparaciones entre escuelas, sino por formato de instrucción “A” y “B”. Creemos que puede haber diferencias por edad en la macrocategoría y las categorías.

4.4.5.9.5. Comparación por edades: Daño

Para nuestra sorpresa no encontramos diferencias significativas en la redacción de DAÑO por edad ni en las menciones absolutas ni en los participantes (*Tabla 26*). Debemos aclarar que esto puede deberse a que el grupo de ‘pequeños’, conformado por niños de segundo grado, solo era de la escuela de Las Margaritas con el formato “B”. Y como hemos visto este formato produce más menciones y participantes que el formato de instrucción “A” en la macrocategoría Daño. Creíamos, no obstante, que habría diferencias significativas entre los grupos ‘medianos’ y ‘grandes’, y no las hay.

Tabla 26. Menciones y participantes por grupos de edad en Daño

Grupos de edad		Presencia	Media	DT
Pequeños	Menciones	49	3.27	2.4
	Participantes	80 %	.80	0.4
Medianos	Menciones	838	2.99	3.0
	Participantes	80.7 %	.81	0.4
Grandes	Menciones	859	3.11	2.5
	Participantes	88 %	.88	0.3

Una vez analizado cualitativamente los datos en subcategorías, categorías y macrocategorías, construimos la macrocategoría DAÑO y procedimos a la cuantificación, en la cual obtuvimos que ocho de cada diez niños y niñas (84.2 %) narraron al menos una situación de daño. Esta macrocategoría se integra por daños que se incluyen en investigaciones sobre bullying e integra otros. El porcentaje de

participantes para los daños encontrados fue: Daño accidental 37 %, Expectativa rota 48.3 %, Daño intencional unidireccional entre pares 49.4 %, Daño simétrico intencional 15.4 %, Daño intencional hacia sí mismo .5 % y Daño de un adulto 13 %.

El DAÑO INTENCIONAL UNIDIRECCIONAL ENTRE PARES, que involucra varios daños asociados al bullying y que como vimos está presente en cerca de la mitad del total de niñas y niños narradores, nos ayuda a entender la intencionalidad, pero no el desequilibrio de poder y la persistencia, los otros dos elementos considerados en la definición de bullying. No obstante, esta categoría da cuenta de los procesos de daño ejercido entre pares de manera cotidiana en el recreo escolar, que involucra daños directos e indirectos, físicos y verbales; de procesos de exclusión social y coerción. Asimismo, aprendemos a través de lo que nos narran niñas y niños que en ocasiones utilizan categorías generales para describir las situaciones de daño, con expresiones como ‘no me dejaron en paz’ y ‘me molestaron’. Esto lo incluimos en la categoría molestar, la cual es útil para valorar y conocer la situación de daño, aunque no supiésemos específicamente el tipo de daño. No es claro para los que están fuera de la situación, pero sí para los narradores. Continuando con esta misma categoría, si tomamos de referencia los roles de espectador, receptor y perpetrador del daño que asumen los narradores, es decir, su posición respecto a lo que cuentan, vemos que respecto al total (N=571) de narradores, la mayoría de los daños narrados fueron recibidos (41.5 %), algunos vistos (11.6 %) y en menor medida perpetrados (3.3 %).

Ahora bien, si consideramos a todos los participantes y a todas las categorías de daño y las agrupamos en los que han hecho y recibido un daño, frente a los que lo han visto, obtuvimos que ocho de cada diez niños y niñas fueron objeto o perpetraron el daño, frente dos de cada diez que lo vieron.

Niñas y niños, por igual narran acciones de DAÑO. Las principales diferencias estuvieron dadas por el formato de instrucción que sirvió de guía para escribir. El formato “B”, “escribe las cosas buenas y las cosas malas que te pasaron en el recreo”, produjo más acciones de daño, si se le compara con el formato “A”. Si recordamos, en cuestión de narración de ACTIVIDAD LÚDICA el funcionamiento de los formatos fue al revés, el formato “A”, “Escribe las cosas que te pasaron en el recreo”, produjo más acciones de ese tipo.

Por edad tampoco hubo diferencia, lo cual nos dice que niñas y niños desde pequeños narran ‘daños’. En este asunto, como ya lo dijimos, debe tomarse con prudencia puesto que los niños y niñas del grupo de ‘pequeños’ de segundo grado, escribió con el formato “B”, que en sí mismo ayuda a la producción de narración daños. Por lo que no sabríamos si niñas y niños de ese grupo de edad, en el formato general “A”, los hubieran escrito también.

4.4.6. Macrocategoría 3: PROSOCIALIDAD

La prosocialidad implica conductas voluntarias e intencionales de ayuda, atención o cualquiera dirigida a producir un beneficio en otro (Eisenberg, 1999; Eisenberg, Fabes y Spinrad, 1998). Dicho beneficio es en el otro, a quien se hace y pudiera tener beneficios para quien lo hace. Por ahora nos centraremos en las narraciones en que explícitamente los narradores aluden a esas acciones de prosocialidad. Agrupamos las acciones narradas en tres categorías: 1) AYUDAR, INVITAR Y ENSEÑAR 2) APOYAR EMOCIONALMENTE O PREOCUPARSE Y CUIDAR DEL OTRO y 3) DEFENDER.

4.4.6.1. Categoría Ayudar, invitar o enseñar

La categoría AYUDAR, INVITAR O ENSEÑAR se compone por las acciones de ayudar, cooperar, prestar, regalar, compartir, dar, apoyar, invitar y enseñar.

*“... empese a jugar y **me dieron de un regalo de navideño uno de quinto** pero no le quise aceptar porque no ce **pero me dio un \$1...**” [174-Ma6-13a-Fb-Anabertha]*

*“salí al recreo un niño me prestó 4 pesos i me compre una sabrita y despues camine me incontre a mi hermana y **le di un dulce...**” [621-Tx3-8a-Fb-Briseyda]*

*“... Despues me fui en la tienda y me cai en un charco y despues me manche todo la ropa y juege con mis amigas despues **ellas compraron una sabrita y me invitaron**” [499-Tx5-11a-Fa-Mayra Guadalupe]*

*“**Maria G. me ha dado unas galletas buenísimas...**” [298-Co6-11a-Fb-Martha]*

*“**a la hora del recreo desayunamos los tres y nos compartimos el desayuno**” [520-Tx6-12o-Fa-Cristian]*

Estos ejemplos resaltados nos ayudan a comprender la categoría AYUDAR, INVITAR Y ENSEÑAR. Incluye acciones que el narrador hizo, que alguien hizo para él o que vio en otros. En la narración de Briseyda, niña de tercer grado de la escuela de Tuxtla Gutiérrez y de ocho años de edad, aparece la acción “un niño me prestó 4 pesos”. Esta acción se categorizó como EVENTOS INESPERADOS POSITIVOS, que veremos en la siguiente macrocategoría. El prestar es un acto que beneficia al otro y es intencional, pero no se está claro si es voluntario o hay cierta condición para hacerlo: el otro pidió que le prestara dinero y le prestó. Sin embargo, Briseyda más adelante anota una clara conducta de ayuda: “le di un dulce”.

Así cada una de estas conductas expresa la ayuda o el dar a otros voluntariamente.

“Me imbitaron a jugar unas compañeras” [184-Ma5-9a-Fb-Jenny Esmeralda]

“Pues que mi amiga citlali se le perdio su dinero y que alguien se lo abia robado y le invite a mi amiga y le dije que no te preocupes por favor y le dije te voy a invitar de mi desayuno o comida y me dijo gracias y le dije de nada y me dijo si queria ser su mejor amiga y le dije si bueno me dijo ella” [475-Tx4-9a-Fa-Lidia Paola]

Comprende las acciones entre pares en las que se invita a participar o hacer algo conjuntamente o cuando se presenta enseñanza. Cuando niñas y niños en sus diarios personales redactaron una enseñanza de un adulto a un niño o niña, lo informamos más adelante en la macrocategoría ADULTO EN NARRACIÓN.

En la narración parece que el narrador valora el beneficio de la acción porque lo dejaron o porque le permitieron jugar:

Juge otraves a uye *me escogieron...* [472-Tx4-9o-Fa-Jonathan Enrique]

Que me dejaron jugar y me lo pase muy bien [211-Co3-8a-Fb-Martha]

Vemos entonces que estas categorías agrupan sucesos que el narrador escribe como que le traen beneficio.

4.4.6.2. Categoría Apoyar emocionalmente o preocuparse y cuidar del otro

Hubo algunas narraciones en que se nota el apoyo emocional, recibir o dar felicitaciones o aliento. Es decir, son acciones de apoyo. También acciones de preocupación y cuidado físico de otros y ser sensible cuando alguien llora. Esto lo consideramos como una categoría prosocial que titulamos APOYAR EMOCIONALMENTE O PREOCUPARSE Y CUIDAR DEL OTRO.

“Me ha dado un beso un niño pequeño muy mono” [271-Co5-10o-Fb-25]

“La directora me felicitó porque ya como...” [78-MOR5-10a-Fb-Carla Samara]

“Hoy viernes hise algo bueno que fue que y es que el Ismael estada llorando pero y lo fui a contemplar” (‘contemplar’ se usa como ‘cuidar’ en la región de Las Margaritas, Chiapas) [207-Ma6-11o-Fb-Juan Pablo]

“hoy a mi amiga lo ban a yebar al doctor...” [432-Tx3-8a-Fa-Delmi Yamileth]

*“Todos o casi todos los días jugamos a caballería en el recreo. **Siempre hay alguien que se cae pero le ayudamos y ye esta bien**”* [305-Co6-11a-Fb-Elisa]

*“**es que me cai ise rieron de mi i me lebantarón**”* [139-Ma3-9a-Fb-Gladis Magaly]

El participante 25 y Carla Samara, recibieron acciones de afecto, de parte de otro niño y de una adulta. Cuando alguien llora y se le cuida, y se toma la iniciativa de cuidarle, como hace Juan Pablo, es una acción prosocial. Similar ocurre cuando alguien se lastima físicamente, acciones que nos comentan Elisa y Gladis, en las cuales, ante ese daño físico se le ayuda.

En esta categoría incluimos también acciones de cortesía con niños contrincantes, acción que se reportó poco frecuente, solo cinco veces mencionado por tres niños. Es decir, implican una amabilidad con el equipo contrario, cierta cortesía.

*“Hoy en el recreo jugué a fútbol. Los equipos siempre son los mismos: la clase de 5° contra la clase de 6°. Fue un partido muy divertido, 6° ganó 6-1, que goleada. Juan marco dos goles, Pablo 1, Luis dos y yo marqué uno de un disparo alto después de una pared con Pepe mi hermano. **Al final del partido me hacen que a los jugadores de 5° y les di la mano a todos**”* [389-Co6-11o-Fa-Francisco]

*“tocó el timbre y nos fuimos al recreo me comí unos quesitos y jugamos al fútbol, chen marcó muchos goles y Javi fallo uno de cabeza también marcó uno pablo y yo no marque ninguno, les ganamos por goleada a 5° de primaria y después tocó el timbre, **terminó el partido y nos damos las gracias por jugar tan bien**”* [401-Co6-11o-Fa-Alejandro]

Como vemos hay interés o preocupación por el otro, el oponente. Se hace algo positivo para él y en varias ocasiones para uno mismo simultáneamente.

4.4.6.3. Categoría Defender

La defensa de otro implica que alguien tiene un problema y se actúa para ayudarlo, para estar de su parte y protegerle. Aunque la frecuencia de menciones es baja, nueve, creemos conveniente separarlo de las otras dos categorías puesto que implica una situación de intervención a partir de un problema interpersonal o conflicto entre pares.

*“boy ise un nuevo amigo. boy noe le envio una nota a su novia luego **defendi** a Sham de Alondra (que) le jalo el pelo”* [437-Tx3-8o-Fa-Fernando]

*“Jugamos con mis amigas, Mirehy, Anita, Sandra y Miriam como Anita tenía takis le preguntamos si nos da uno y no nos hizo caso luego Miriam y Anita empezaron a llevarse pesado **Sandra y yo tratamos de defenderlas pero seguían peleándose...**”* [72-MOR5-10a-Fa-Luisa Fernanda]

Tanto Fernando como Luisa Fernanda describen claramente su intervención de defensa ante una situación de daño entre pares.

4.4.6.4. Análisis cuantitativo: Prosocialidad

En la tabla 27 presentamos el porcentaje de participantes y las menciones absolutas de la macrocategoría PROSOCIALIDAD, así como de sus categorías.

Tabla 27. Prosocialidad

Categoría	Participantes	Menciones
Ayudar, invitar y enseñar	31 %	284
Apoyo emocional o preocuparse y cuidar del otro	6.7 %	41
Defender	1.6 %	9
Prosocialidad	35.7 %	334

Las acciones prosociales más comunes fueron las de ayudar, invitar o enseñar y luego, las de apoyo emocional y de preocupación y cuidado de otro. El defender a otro tuvo nueve menciones, lo que representa 1.6 %.

4.4.6.4.1. Comparación por sexo, formato, país y edad: Prosocialidad

En la macrocategoría PROSOCIALIDAD no hemos encontrado diferencias significativas en entre niñas y niños, ni por formato de instrucción como vemos en tabla 28.

Tabla 28. Prosocialidad según sexo, formato y país

Prosocialidad	Variable	Presencia	Media	DT	Prueba
Sexo	Menciones	Femenino	172	.62	1.0
		Masculino	162	.55	1.0
	Participantes	Femenino	39.4 %	.39	0.5
		Masculino	32.3 %	.32	0.5
Instrucción	Menciones	A	194	.64	1.0
		B	140	.52	0.9
	Participantes	A	39.4 %	.39	0.5
		B	31.6 %	.32	0.5
País	Menciones	México	276	.73	1.1
		España	58	.3	0.7
	Participantes	México	42.1 %	.42	0.5
		España	23 %	.23	0.4

Asimismo, niñas y niños mexicanos produjeron narrativamente más acciones prosociales que las niñas y niños españoles, tanto en menciones absolutas como en los participantes.

4.4.6.4.2. Comparación por edad: Prosocialidad

Al hacer una ANOVA para determinar si al menos una media en la macrocategoría PROSOCIALIDAD difiere pone de manifiesto que sí hay diferencias significativas en menciones [$F(2, 568) = 10.716, p = .000$] y en participantes [$F(2, 568) = 16.510, p = .000$], respecto al grupo de edad.

Tabla 29. Prosocialidad según edad

Grupo de edad		Presencia	Media	DT
Pequeños	Menciones	7	.47	1.1
	Participantes	20 %	.20	0.4
Medianos	Menciones	118	.42	0.8
	Participantes	24.3 %	.26	0.4
Grandes	Menciones	209	.76	1.1
	Participantes	46.4 %	.46	0.5

Haciendo una prueba de Post-hoc de Duncan para ver cuáles medias difieren, encontramos que el grupo de niñas y niños ‘grandes’ difiere del resto (Tabla 30).

Tabla 30. Post-hoc de Duncan para las medias de Participantes en Prosocialidad según grupo de edad

Grupo de edad	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Pequeños	.20	
Medianos	.26	
Grandes		.46

En cuanto a las menciones hay diferencias significativas, sin embargo, la prueba de Post-hoc de Duncan no hace separaciones. Así que se compararon por separado las medias del grupo ‘pequeños’ y ‘medianos’, y de ‘medianos’ y ‘grandes’. Encontramos que hay diferencia entre los grupos ‘medianos’ y ‘grandes’ para las menciones absolutas, $t(519.094) = -4.139, p = .000$; y para los participantes, $(t = 543.192) = -5.084, p = .000$.

Similar a lo que vimos en las macrocategorías de ACTIVIDAD LÚDICA y la de DAÑO, en la PROSOCIALIDAD tampoco hay diferencias significativas entre niñas y niños.

Las niñas y niños mexicanos reportaron más acciones en las menciones absolutas y en el porcentaje de participantes respecto a sus contemporáneos españoles. No hay diferencias por formato de instrucción “A” o “B”.

Los niños y niñas de quinto y sexto grados narran más acciones prosociales si se les compara con sus coetáneos de grupos inferiores.

La prosocialidad forma parte de la interacción social entre pares y es relatada desde segundo y hasta sexto grado escolar.

4.4.7. Macro categoría 4: EVENTO INESPERADO POSITIVO

Esta macrocategoría se integra por acciones en las cuales se vive un evento inesperado benéfico. En cierto modo esta categoría es lo opuesto a la macrocategoría EXPECTATIVA ROTA. El narrador puede encontrarse con eventos que no esperaba y que le benefician o agradan. Esta macrocategoría EVENTO INESPERADO POSITIVO se integra por dos categorías: 1) Evento positivo fortuito y 2) Evento positivo porque no hubo presencia de daño. El porcentaje de participantes y las menciones lo anotamos en la *Tabla 31*.

Tabla 31. Evento inesperado positivo

Categoría	Participantes	Menciones
Evento positivo fortuito	9.8 %	70
Evento positivo porque no hubo presencia de daño	5.6 %	43
Macro categoría Evento inesperado positivo	14.4 %	113

Quince niños y niñas por cada cien reportaron un evento que no esperaban y que tuvo un beneficio para ellos

4.4.7.1. Categoría Evento positivo fortuito

Esta categoría se conforma con acciones accidentales que suceden y son benéficas, particularmente acciones como encontrarse dinero o hacer algo bien, como jugar. Podría referirse a la frase coloquial de ‘me salieron bien las cosas’, solo que es un evento no esperado ni calculado.

“toy contento que gane canica y tambien que trajieron de desalluno y tambien que me dieron gasto pero mi mama tenia dos pesos y me lo dio para comprar mi dulce”
[155-Ma-4-9o-Fb-Ángel Eduardo]

“Axel me dio 20 pesos que me de devia” [204-Ma6-11o-Fb-Edgar Mauricio]

*“Sali al recreo fui a comprar mi comida y despues fui a buscar a noe Halviton y **le dije que si me daba sabrita y el dijo que no y despues me regalo toda la sabrita**”* [621-Tx3-7a-8b-Briseyda]

Incluye cuando inesperadamente se gana en el juego o cuando no se tenían ganas de jugar y finalmente se juega:

*“Hoy en el recreo he merendado una caracola cuando termine los niños de 5º jugamos a un juego **yo primero no juego pero después juegue no perdi**. Pero no me dio tiempo de acabar el juego y me quedaron tres cartas. ¡Fue genial!”* [396-Co6-11a-Fa-Elsa Paulet]

Tanto en la narración de Edgar Mauricio como en la de Briseyda, el narrador recibe un regalo de un par, y vemos que ambas son acciones condicionadas y no son voluntarias del todo: primero porque un niño debía y lo bueno fue que le pagaron. Y la narración de Briseyda porque ya había una solicitud previa de que compartieran *sabritas* y lo bueno fue que aunque le habían dicho que no le compartían, al final le dieron “toda la sabrita”.

4.4.7.2. Evento positivo porque no hubo presencia de daño

Esta categoría es de suma utilidad por lo que expresa. Contiene en sí misma la valoración de una acción positiva recibida, al mismo tiempo, nos está contando la situación de que han habido daños anteriores. Por tanto, ahora se considera positivo el no tener un daño.

*“**Lo bueno es que no me pelie con mis amigas...**”* [139-Ma3-9a-Fb-Gladis Magali]

*“Cosas buenas: **ora no me pasó nada, no me pegaron**”* [146-Ma3-8a-Fb-Clarita]

*“fue mi dia mas faborito porque amaneci temprano yebe pantalon **y como yebe pantalon a la hora del recreo sali a jugar y no me cai...**”* [543-Tx6-11a-Fa-Monserrat Jaqueline]

*“Cosas buenas: **Que he quedado primero. Que no me han insultado**”* [243-Co4-9o-Fb-Fernando]

Veamos cada texto. En el de Gladis Magali, su cosa buena que le sucedió es que no se peleó con sus amigas, es decir, la ausencia del daño, el que no sucediera (porque quizá otras veces le sucede) fue suficiente para considerar bueno ese evento. Clarita, en cambio, no habla de una acción simétrica de peleas, sino, en su situación de víctima, en que valora que por esta ocasión no le hayan pegado. Similar es el caso de Fernando, solo que para él, la ausencia del daño es verbal. Tanto Clarita como Fernando parecen hablar de una historia de maltrato que va más allá del recreo, nos sugiere que hablan

del presente aludiendo a un proceso de daño que antecede. Con Monserrat Jaqueline vemos que, aspectos como la ropa que se lleva a clase pueden relacionarse con el tipo de daños recibidos, como el sufrir accidentes, caerse.

En estos textos se describe una vivencia positiva a partir de la ausencia del daño, situación que se narra explícitamente.

4.4.7.3. Comparación por sexo, país y edad: Eventos inesperados positivos

En los eventos positivos narrados no hay diferencias significativas, ni en menciones ni en participantes por sexo, país o edad (*Tabla 32*).

Tabla 32. Eventos inesperados positivos según sexo

		Sexo	Presencia	Media	DT	Prueba
Sexo	Menciones	Femenino	52	.19	0.5	No hay diferencias significativas
		Masculino	61	.20	0.6	
	Participantes	Femenino	14.1 %	.14	0.4	No hay diferencias significativas
		Masculino	14.6 %	.15	0.4	
País	Menciones	México	82	.22	0.6	No hay diferencias significativas
		España	31	.16	0.5	
	Participantes	México	15 %	.15	0.4	No hay diferencias significativas
		España	13.1 %	.13	0.3	
Instrucción	Menciones	A	39	.13	0.4	$t(392.818) = -2.997, p = .003$
		B	74	.28	0.7	
	Participantes	A	11.6 %	.12	0.3	$t(526.684) = -1.985, P = .048$
		B	17.5 %	.17	0.4	
Edad	Menciones	Pequeños	1	.07	0.3	No hay diferencias significativas
		Medianos	64	.23	0.6	
		Grandes	48	.17	0.5	
	Participantes	Pequeños	6.7 %	.06	0.3	No hay diferencias significativas
		Medianos	15.4 %	.15	0.4	
		Grandes	13.8 %	.14	0.3	

La instrucción “B” resultó provocar mayor narración de eventos positivos sin esperarlos. Claro está que estos eventos se anotaron en las cosas “buenas” que les pasaron a los narradores.

Niñas y niños tienen eventos inesperados que les contraen beneficios, no solo aquellos de daño. Creemos que el conocer desde el punto de vista de niñas y niños cuáles son esos eventos, puede contribuir a que sean retomados como parte de programas de atención a la infancia, a lo que ellas y ellos les interesa. Dado que el tipo de formato es en el único en que se presentan diferencias significativas, siendo la media del formato “B” más alta que la del formato “A”, creemos que los “Eventos positivos”,

son ya en sí mismo una valoración que niñas y niños hacen, pues narran en las ‘cosas buenas’ que les pasaron ese tipo de eventos.

En la siguiente macrocategoría ampliaremos estas ‘valoraciones’ que niñas y niños hacen de su actividad narrada, que expresa estados de ánimo y apreciaciones de cómo vivieron su recreo escolar.

4.4.8. Macrocategoría 5: VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD

En el corpus de narraciones hemos encontrado que los narradores no solo narraban hechos como tales, sino, la significación valorativa de tales hechos. Por ejemplo, no solo contaban que jugaron, sino agregaban una valoración: jugué muy bien. Nos encontramos con dos categorías dependiendo si la situación era percibida con beneficio o daño: VALORACIÓN POSITIVA y VALORACIÓN NEGATIVA.

La subcategoría de valoración con un porcentaje mayor fue la VALORACIÓN DE ACTIVIDAD DE JUEGO, donde tres niños y niñas de cada diez hacían este tipo de valoración. La categoría de VALORACIÓN POSITIVA obtuvo 64.8 % y VALORACIÓN NEGATIVA 10.3 % (*Tabla 33*).

Tabla 33. VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD, categorías y subcategorías

Categoría	Subcategoría	Participantes	Menciones
VALORACIÓN POSITIVA	De actividad de juego	29.8 %	290
	Del recreo	26.1 %	242
	Del ganar o resultado del juego	15.8 %	133
	Del estar con amiga o amigo	13.7 %	112
	De acción propia	10.7 %	95
	Por la comida	7.9 %	63
	No obstante a un obstáculo	4.6 %	33
	Por acción afectiva o de reconocimiento	3.7 %	24
	Responsabilidad y regla	2.6 %	24
	General	1.8 %	14
	Total valoración positiva	64.8 %	1030
VALORACIÓN NEGATIVA	Enojarse	5.4 %	36
	De evento negativo vivido en el día	2.8 %	18
	Entristecerse	4 %	26
	Total valoración negativa	10.3 %	80
VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD	Total	66.9 %	1110

4.4.8.1. Categoría Valoración positiva

La categoría VALORACIÓN POSITIVA tiene que ver con valoraciones que contraen un beneficio. Dependiendo de lo que se valore, tenemos distintos tipos de subcategoría de valoración: a) De actividad de juego, b) Del recreo, c) Del ganar o resultado de juego, d) Del estar con amiga, e) De acción propia, f) Por la comida, g) No obstante a un obstáculo, h) Por acción afectiva o de reconocimiento, i) De responsabilidad y regla y j) General.

4.4.8.1.1. Subcategoría Valoración de actividad de juego

Esta subcategoría es cuando la acción de jugar o las actividades lúdicas en general se valoran explícitamente de forma positiva:

“lo bueno es que yo fuegue (jugué) en el pasamano y me divertí eso es la cosa buena, solo” [137-Ma3-9a-Fb-Francisca]

“Que me lo pase muy bien jugando con mis amigos a caballería...” [307-Co6-10º-Fb-Álvaro]

Francisca y Álvaro ligán estados emocionales positivos a las acciones lúdicas ejecutadas.

4.4.8.1.2. Subcategoría Valoración del recreo

La subcategoría VALORACIÓN DEL RECREO hace alusión al día completo, a lo que se hizo en ese día. Puede expresar abiertamente que el recreo fue divertido, que la pasó muy bien o que fue un buen día. No se restringe a una actividad particular –como jugar– sino a un conjunto de ellas. Es una valoración del estatus de ese recreo particular. De Catalina exponemos su narración completa de un día para ver lo que hace y cómo luego lo valora en su conjunto:

*“Hoy salí al recreo a las 11:20 cuando vine en mi casa y le dije a mi mamá que quiero mi posol entonces me fui a darme mi posol y por eso tome mi posol y cuando acabe atomar mi posol lave a mi baso y vine en la escuela y me dijo la celia que jugamos la pelota con Eva y estábamos corriendo y cuando ya estábamos cansados fuimos a dejarla pelota y fuimos adentro de la escuela y salimos otra vez en la tienda a comprar chicharrin y jelatina **este fue un día divertido**”* [405-Mo6-10a-Fa-Catalina]

En Catalina hay una valoración que satura el espacio-tiempo del recreo con expresión calificativa: divertido.

*“lo que me paso en el recreo es que comi tacos y mi refresco de ce terminara de comer fui a jugar pelota corrimos mucho **los (nos) reimos mucho**”* [453-Tx3-9o-Fa-José Ángel]

En este caso la acción de “reímos mucho” está calificando el tiempo del recreo. La subcategoría REÍRSE en la macrocategoría ACTIVIDAD LÚDICA, se diferencia de esta en que aquí se califica un estado y allá se cuenta una acción. Por ejemplo, allá pudiera decirse “nos estuvimos riendo con mis amigas”, diferente a “nos reímos mucho”. Una narración cuenta el hecho y otra la califica, como está en el ejemplo de José Ángel.

4.4.8.1.3. Subcategoría Valoración del ganar o resultado del juego

Es una valoración que tiene que ver con ganar y perder. Se valora una situación de competencia:

*“Cosas buenas son que juegue mucho de las canicas y gane muchas y no pocas **so eso me paso**”* [161-Ma4-9o-Fb-José Romeo]

*“lo que me paso Hoy es que estube con mi amigo David caminamos luego echamos una carrerita de las tablas hasta el salon de sexto **y le gane** y volvimos a correr del salon de sexto a las tablas **y le volvi a ganar** luego nos metimos cada uno a sus salones **fin**”* [463-Tx4-9o-Fa-César Ángel]

*“Hoy hemos jugado otra vez al policia y ladron ademas hoy he corrido mucho. JA JA JA y por ultimo **e quedado 1º en la carrera del recreo**”* [237-Co4-9o-Fb-Javier]

José Romero, César Ángel y Javier, nos ayudan a comprender esta subcategoría. La acción narrada es completada con una valoración. Importa tanto el hecho en sí – jugar por ejemplo-, como su valoración: *jugué y gané*. No es gratuito que los tres ejemplos sean de niños, pues fueron más ellos en comparación a las niñas los que mencionaron y participaron narrando esta categoría.

4.4.8.1.4. Subcategoría Valoración del estar con amiga o amigo

Esta subcategoría de VALORACIÓN POR ESTAR CON AMIGA tiene que ver con una valoración explícita por estar con otros. No solo es la valoración de la actividad por sí misma, sino en tanto que se hace con otros o se valora positivamente solo eso: el acompañarse y compartir un espacio y tiempo del recreo.

*“lo que me paso hoy en el recreo es que jugamos con mis amigas y platicamos mucho **y eso son cosas buenas y me gusto**”* [168-Ma4-9a-Fb-Nayeli Cristabel]

Aunque Nayeli Cristabel menciona la acción de jugar, no categorizamos como VALORACIÓN DE ACTIVIDAD LÚDICA porque hay una valoración de jugar con otras niñas y de platicar. En Álvaro vemos situación similar:

“Me lo he pasado bien con mis amigos” [307-Co6-11o-Fb-Álvaro]

La acción es pasarla bien con amigos. No cuenta otra acción, solo que estuvo bien con ellos.

4.4.8.1.5. Subcategoría Valoración de acción propia

Este tipo de valoración califica la propia acción individual o colectiva positivamente. Se valora alguna competencia o habilidad.

“que nos aprendimos la poecía dos y uno” [167-Ma4-9a-Fb-Mayra Guadalupe]

“he derrotado a 2 amigos por lucha soy niña pero redote (derroté) a dos amigos fin Yareli” [447-Tx3-8a-Fa-Yareli]

“Hoy he podido jugar hemos jugado al futbol hemos quedado 4-1 mi gol fue el unico del partido de quinto perdimos pero importa participar” [355-Co5-10o-Fa-Jesús]

La acción propia es recalcada, expuesta. Vemos hacia el final del escrito de Jesús que inmediatamente después de la valoración de la acción propia hay otra valoración, “perdimos pero importa participar”. Esta corresponde a la subcategoría VALORACIÓN POSITIVA NO OBSTANTE UN OBSTÁCULO.

4.4.8.1.6. Subcategoría Valoración por la comida

Expresiones como “comí rico”, “estaba buena mi comida”, “me gustó lo que comí”, pertenecen a esta subcategoría. Hay una suerte de gusto y goce con el correr.

“lo que me paso en el recreo de lo bueno es que me gusto la comida que dieron estaba rica” [175-Ma5-10a-Fb-Ana-Luisa]

“Hoy comí jugué cuerda me encontré dinero tirado en el recreo y me junté con mis amigas me traje jugo y si me gustó mucho y no corrí” [54-MOR4-9a-Fb-Lluvia Natalia]

“Hoy hemos estado en el recreo yo y mis amigos, me he comido un bocadillo de chopés con mayonesa, estaba muy bueno...” [339-Co4-9a-Fa-Celia]

Estas niñas dicen que comieron y califican la acción.

4.4.8.1.7. Subcategoría Valoración no obstante a un obstáculo

Cuando hay una situación indeseable o que tiene cierto sentido dañino, y el narrador a través de su texto disminuye esa sensación de daño y califica la acción o conjunto de ellas con una valoración positiva, nos encontramos con la categoría VALORACIÓN NO OBSTANTE A UN OBSTÁCULO.

*“Hoy hemos tenido una discusión con las niñas para quién jugaba con la pelota. Y al final hemos jugado nosotros al fútbol y hemos quedado 2-0 perdiendo aunque en realidad seria 1-0 perdiendo porque se le ha dado un niño. **Aunque no nos hemos entristecido y hemos cantado: - Hemos perdido oe. -Hemos perdido oe.**”* [365-Co5-10o-Fa-Lucas]

*“**hoy perdimos en el partido pero mañana otrabes jugaremos y ganaremos el partido...**”* [455-Tx4-10o-Fa-Alberto de Jesús]

*“lo malo que me paso que como mis amigos (as) son de diferente grado y como tienen mas amigos. Los inclulleron y cambiaron de jugar a otro juego que no me gusta tanto pero aci paso el recreo tocaron y nos fuimos cadiquien a su salon. **(pero me divertí mucho)**”* [188-Ma5-9a-Fb-Laura Cecilia]

Tanto Lucas, Alberto de Jesús y Laura Cecilia, valoran su día como positivo no obstante al obstáculo que tuvieron. En este caso, para los tres el evento adverso fue un EXPECTATIVA ROTA.

4.4.8.1.8. Subcategoría Valoración por acciones afectivas o de reconocimiento

Se valoran positivamente las acciones que alguien hace por uno mismo o por otro considerado importante para el narrador. Es la apreciación por el afecto o el reconocimiento.

*“**lo bueno que me paso es que me bijeron que mi hermanita está muy vien que si trabaja bien**”* [206-Ma6-11a-Fb-Johana]

*“que me dejaron jugar [AYUDAR, INVITAR Y ENSEÑAR] y me lo pasé muy bien [VALORACIÓN DE ACTIVIDAD DE JUEGO]. **Y fueron muy buenas conmigo**”* [211-Co3-8a-Fb-Marta]

*“Hoy hemos salido al recreo. Mi compañera Elena le ha tirado el bocadillo a un niño de 2º de primaria hemos merendado con mis amigas. **Pero lo que mas me ha gustado es que un niño me ha dicho guapa**”* [360-Co5-10a-Fa-Silvia]

Para Johana fue bueno el reconocimiento que hacen sobre su hermana y que trabaja bien. Con Marta, aprovechamos el ejemplo para mostrar cómo una misma narración puede contender varias subcategorías de valoración y que en el texto anotamos entre corchetes. Aparecen separadas las valoraciones sobre pasarla bien jugando y que fueron buenas con ella.

Y Silvia nos narra cómo le gustó que un niño le haga una adulación: “guapa”.

4.4.8.1.9. Subcategoría Valoración de responsabilidades y reglas

Esta subcategoría implica la valoración de la acción propia o ajena con base en el cumplimiento sensato de las reglas y responsabilidades.

“no peleo, no peleo con mis amigos, no molesto, no digo grosería” [164-Ma4-9a-Fb-Lizeth Estefanía]

“he jugado con todos no ha habido peleas no se a enfadado conmigo se an comportado bien me han respetado y he jugado con todos!” [256-Co5-10a-Fb-2]

Vemos en los ejemplos que los narradores hacen evidente esos “buenos comportamientos”. Valoran su acción en tanto que son cumplidores de responsabilidades o de reglas.

4.4.8.1.10. Subcategoría Valoración general

Finalmente, también dentro de la categoría de VALORACIÓN POSITIVA, se encuentra un tipo de valoración va más allá de un recreo o día específico. Pareciera referirse a un estatus más general: estar bien con la vida, tener una buena racha, etcétera. No se refiere a una actividad concreta del recreo o al día mismo, va más allá.

“lo bueno es que es buena mi vida” [194-Ma5-10a-Fb-Roximin Liliana]

“... la escuela es divertida cuando aemos tarea a mí me gusta mucho la escuela es tan bonito cuando vamos a la escuela” [471-Tx4-9o-Fa-Genaro Daniel]

Roximin Liliana y Genaro Daniel refieren valoraciones generales que escapan de ese recreo concreto. Hablan de su vida y de la escuela con expresiones calificativas: ‘es buena’, ‘es divertida’, ‘me gusta mucho’ y ‘es tan bonito’.

4.4.8.2. Categoría Valoración negativa

Si bien hemos visto valoraciones que aluden enteramente al bienestar, ahora nos encontramos en su versión opuesta, la VALORACIÓN NEGATIVA, que expresa una valoración por una sensación de desagrado o por una emoción no deseada como enojarse o entristecerse. Acciones como no me gustó mi día, estuve triste y me enojé mucho, pueden asociarse a esta categoría. Es preciso comentar que no censuramos o que estamos en contra del sentir esas emociones, más bien la categoría que aquí exponemos agrupa ese sentir expuesto por los narradores y las narradoras.

4.4.8.2.1. Subcategoría Valoración negativa: Enojarse

Se valora alguna acción por la emoción de enojo-enojo implicada.

“... Pero juegue bien con mis amigos antes que nos peliáramos pero estoy feliz que jugamos [Valoración de actividad de juego] pero me enojo mucho la forma en que acero (hicieron) las cosas” [443-Tx3-8a-Fb-Nadia Guadalupe]

*“Cosas malas: **Me he enfadado**”* [291-Co6-11a-Fb-Esperanza]

*“**Enfadarme con Cristina, Rocío y Esther**”* [251-Co4-8a-Fb-Martha]

En Nadia Guadalupe aparece la subcategoría de VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE JUEGO en la misma narración que la subcategoría VALORACIÓN NEGATIVA: ENOJARSE. Por tanto, vemos que hay narradores que no saturan toda su narración con un solo tipo de valoración, ni en el mismo sentido positivo o negativo.

4.4.8.2.2. Subcategoría Valoración de evento negativo vivido en el día

Esta subcategoría expresa una valoración que puede involucrar un conjunto de emociones negativas, no solo enojarse o entristecerse. Se valora un estado general de la experiencia de forma negativa.

*“... y nos metimos **eso es lo que me paso en el recreo hoy solo cosas malas. Leyci**”* [189-Ma5-10a-Fb-Leyci Consuelo]

*“Hoy, **la verdad es que no me he pasado del todo bien. Al principio me sento en un banco y me puse a charlar con mis amigos, un poco después me fui a jugar al fútbol como el día anterior. Todo iba muy bien hasta que nos empezamos a pelear con los de 5º y lo peor fue que al terminar se burlaron sin parar porque habíamos perdido. ¡Espero que mañana sea mejor!**”* [390-Co6-11o-Fa-José]

Leici y José valoran su recreo de ese día particular como “malo” o “no bueno”.

4.4.8.2.3. Subcategoría Valoración negativa: Entristecerse

La tristeza, el llorar o sentirse mal porque otro hace algo indeseable, nosotros lo estamos considerando en la subcategoría de VALORACIÓN NEGATIVA: ENTRISTECERSE.

“Hoy un niño se pelio con mi llore asta le pedi perdon pero primero todo estaba bien y luego el vigilante y todo se echo a perder y llore en el hombro de mi amiga Quenia y me puse bien enojada y empuje a casi todos de mi salon hasta lo cambie por un niño de mi salon que le cae mal hasta lo borre el nombre Arturo” [474-Tx4-10a-Fa-Katherin]

“María estaba triste. No quería jugar María. Estabamos indecisas. Y tristes” [240-Co4-9a-Fb-Ma. Lucía]

Tanto Katherin, como Ma. Lucía, nos cuentan que tuvieron un recreo triste o que lloraron.

“Cosas Malas: Hoy vi que César del 4ºA le ganó a Isai de mi salón y lloró” [122-MOR6-12o-Fb-Brandon Vladimir]

También, esta subcategoría se integra por el daño visto a otros, aunque esos daños los describen más que como acciones de agresión, como efectos que producen esas acciones agresivas. En el caso que nos cuenta Brandon Vladimir en las cosas malas que le pasaron, es que hicieron llorar a un niño. Posiblemente el daño no fue intencional, pero Brandon Vladimir se centra en el hecho del llanto. No sabemos el estado emocional de Brandon Vladimir, el relator, pero sí nos cuenta que un niño vivió esa situación.

4.4.8.3. Análisis cuantitativo: VALORACIÓN DE ACTIVIDAD

Una vez revisadas las subcategorías y categorías de la macrocategoría VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD, presentamos análisis estadísticos, principalmente para ver la presencia de las subcategorías.

La *tabla 34* expone la presencia de la macrocategoría Actividad lúdica y sus categorías. Lo primero que advertimos es que 67 participantes, sobre 100, emiten estas acciones calificativas en su narración. Las valoraciones negativas se escriben solo en uno de cada diez participantes.

Tabla 34. Valoración de la actividad

		Presencia	Media	DT
Valoración de la actividad	Menciones	1110	1.94	2.3
	Participantes	66.9 %	.67	.5
Valoración positiva	Menciones	1030	1.8	2.2
	Participantes	64.8%	.65	.5
Valoración negativa	Menciones	80	.14	.5
	Participantes	10.3 %	.10	.3

Ahora nuestra pregunta es si esta valoración de la actividad fue mencionada más por algún sexo, país, instrucción o edad.

4.4.8.3.1. Comparación por sexo: Valoración de la actividad

En la macrocategoría VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD y en la categoría VALORACIÓN POSITIVA no hubo diferencias por sexo. En cambio sí encontramos diferencias por sexo en la categoría VALORACIÓN NEGATIVA (Tabla 35). Las niñas hacen significativamente más valoraciones negativas que sus coetáneos niños.

Tabla 35. Valoración de la actividad según sexo

Categoría		Sexo	Presencia	Media	DT	Prueba
Macro categoría Valoración de la actividad	Menciones	Femenino	548	1.98	2.4	No hay diferencia significativa
		Masculino	562	1.91	2.3	
	Participantes	Femenino	67.5 %	.68	0.5	No hay diferencia significativa
		Masculino	66.3 %	.66	0.5	
Valoración negativa	Menciones	Femenino	57	.21	0.5	$t(476.003) = 3.328, p = .001$
		Masculino	23	.08	0.4	
	Participantes	Femenino	15.2 %	.15	0.4	$t(469.724) = 3.674, p = .000$
		Masculino	5.8 %	.06	0.2	
Valoración positiva	Menciones	Femenino	491	1.77	2.2	No hay diferencia significativa
		Masculino	539	1.83	2.2	
	Participantes	Femenino	63.5 %	.64	0.5	No hay diferencia significativa
		Masculino	66 %	.66	0.5	

Encontramos que hay diferencia significativa entre las medias para la categoría VALORACIÓN NEGATIVA en las menciones y en los participantes. La media de las niñas para ambas fue más alta que la de los niños.

4.4.8.3.2. Comparación por instrucción: Valoración de la actividad

En su conjunto, niñas y niños mencionan de manera similar valoraciones. Sin embargo, existen diferencias en función del tipo de instrucción en la narración de VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD entre los participantes. Los redactores del formato “B” tienen una media mayor que los redactores del formato “A”. Nuevamente la instrucción con la que redactaron tiene que ver con que hayan hecho o no valoraciones. En cambio, para la categoría VALORACIÓN NEGATIVA, no hay diferencia según instrucción. Tanto si redactaron sobre las cosas buenas y malas (formato “B”), como sobre las cosas que les pasaron (formato “A”), tendieron a escribir en la misma proporción valoraciones negativas.

En la categoría VALORACIÓN POSITIVA no hay diferencias significativas entre los dos formatos de instrucción en cuanto a las menciones absolutas; sí hay diferencias en lo concerniente a los participantes. Un porcentaje mayor de participantes de la instrucción “B” respecto a la instrucción “A”, hicieron valoraciones positivas (*Tabla 36*).

Tabla 36. Valoración de la actividad según instrucción

Categoría		Instrucción	Presencia	Media	DT	Prueba
VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD	Menciones	A	574	1.90	2.6	No hay diferencia significativa
		B	536	1.99	2.1	
	Participantes	A	61.3 %	.61	0.5	t (568.761) = -3.072, p = .002
		B	73.2 %	.73	0.4	
VALORACIÓN NEGATIVA	Menciones	A	46	.15	0.5	No hay diferencia significativa
		B	34	.13	0.4	
	Participantes	A	10.9 %	.11	0.3	No hay diferencia significativa
		B	9.7%	.10	0.3	
VALORACIÓN POSITIVA	Menciones	A	528	1.75	2.4	No hay diferencia significativa
		B	502	1.87	2.0	
	Participantes	A	58.6 %	.59	0.5	t (568.606) = -3.324, p = .001
		B	71.7 %	.72	0.5	

Es decir, se produjeron más valoraciones positivas con la instrucción “B”.

4.4.8.3.3. Comparación por país: Valoración de la actividad

¿Difieren los participantes mexicanos y españoles respecto a la VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD? A este respecto, según los datos con los que disponemos, sí hay diferencia significativa entre los narradores españoles y mexicanos, siendo los españoles los que tienen las medias más altas: hacen más valoraciones y más niñas y niños lo narran (*Tabla 37*).

Tabla 37. Valoración de la actividad según país

Categoría		País	Presencia	Media	DT	Prueba
Valoración de la actividad	Menciones	México	644	1.69	2.3	$t(569) = -3.618, p = .000$
		España	466	2.44	2.4	
	Participantes	México	61.1 %	.61	0.5	$t(442.728) = -4.492, p = .000$
		España	78.5 %	.79	0.4	
Valoración negativa	Menciones	México	60	.16	0.5	No hay diferencia significativa
		España	20	.10	0.4	
	Participantes	México	11.3 %	.11	0.3	No hay diferencia significativa
		España	8.4 %	.08	0.3	
Valoración positiva	Menciones	México	584	1.54	2.1	$t(569) = -4.094, p = .000$
		España	446	2.34	2.3	
	Participantes	México	58.4 %	.58	0.5	$t(440.291) = -4.829, p = .000$
		España	77.5 %	.77	0.4	

En la categoría VALORACIÓN NEGATIVA también encontramos que no hay diferencias significativas y donde se producen las diferencias es en la categoría de VALORACIÓN POSITIVA.

4.4.8.3.4. Comparación por edad: Valoración de la actividad

Respecto a la edad en que se reporta la VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD, encontramos que hay diferencias significativas para las menciones absolutas [$F(2, 568) = 4.817, p = .008$] y para los participantes [$F(2, 568) = 7.194, p = .001$], que aplicando pruebas de Post-hoc de Duncan, vemos que las medias de niñas y niños del grupo ‘pequeños’ (segundo grado), se separan del de ‘medianos’ (tercero y cuarto grados) y de ‘grandes’ (quinto y sexto grados), quienes no difieren entre sí (*Tabla 38*).

Tabla 38. Agrupación de medias en menciones y participantes de VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD según grupo de edad

VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD	Grupo de edad	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Menciones	Pequeños	.33	
	Medianos		1.84
	Grandes		2.14
Participantes	Pequeños	.27	
	Medianos		.65
	Grandes		.71

Analizando las medias en función de la edad encontramos que en la categoría VALORACIÓN NEGATIVA no hay diferencia por edad. Y en la categoría de VALORACIÓN POSITIVA sí hay diferencias significativas: menciones [$F(2, 568) = 4.642,$

$p = .010$] y participantes [$F(2, 568) = 6.386, p = .002$], que con la Prueba de Post-hoc de Duncan sabemos que la media que más baja es la de los ‘pequeños’ (*Tabla 39*).

Tabla 39. Agrupación de medias en menciones y participantes en categoría VALORACIÓN POSITIVA según grupo de edad

VALORACIÓN POSITIVA	Grupo de edad	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Menciones	Pequeños	.33	
	Medianos		1.70
	Grandes		1.99
Participantes	Pequeños	.27	
	Medianos		.63
	Grandes		.69

Vemos que los grupos mediano y grande no difieren entre sí, difiriendo del grupo ‘pequeños’, que tiene medias más bajas.

Las acciones que se viven, muchas de ellas contienen un significado valorativo. Se hace una valoración con base en lo que represente para niñas y niños. Por tanto, no narran los hechos ‘objetivamente’, sino agregan elementos de su interpretación con base en cómo los experimentaron. Nosotros aquí vimos que la valoración de la actividad en el recreo puede hacerse sobre acciones muy puntuales, por ejemplo valorar la propia competencia o habilidad para hacer algo, así como pudiera haber valoraciones generales sobre la vida o sobre el recreo escolar.

El valorar la actividad se hizo por seis de cada diez niñas y niños, tanto de manera general como la valoración positiva. Y la valoración negativa fue hecha por uno de cada diez.

Ahora pasaremos a ver otra macrocategoría que tiene que ver con las situaciones en que se narra que se solucionó un problema. Así como ya revisamos los daños, también hay quienes narraron la forma de afrontarlos.

4.4.9. Macrocategoría 6: SOLUCIÓN DE PROBLEMA

La SOLUCIÓN DE PROBLEMA implica que hay una situación conflictiva, dañina o de problematización en la interacción social con los pares, y los narradores nos cuentan la solución. Por tanto, esta macrocategoría implica cierre de al menos una situación conflictiva narrada claramente en el texto. Son, pues, daños que se presentan en una interacción que después, en la narración misma, se resuelven.

Tenemos tres tipos de solución: 1) RECONCILIACIÓN DIÁDICA, b) SOLUCIÓN UNIDIRECCIONAL y c) DEFENDERSE.

En la *tabla 40* presentamos las tres categorías que hemos identificado, con la frecuencia de participantes y las menciones absolutas.

Tabla 40. Solución de problema

Categoría	Participantes	Menciones
RECONCILIACIÓN DIÁDICA	6.1 %	40
SOLUCIÓN UNIDIRECCIONAL	4 %	26
DEFENDERSE	1.2 %	7
SOLUCIÓN DE PROBLEMA	10 %	73

Aunque esta categoría no fue tan elevada como otras, observamos que al menos un niño o niña de entre diez, narra algún tipo de solución, siendo la Reconciliación diádica, que veremos a continuación, la que un porcentaje más elevado tuvo.

4.4.9.1. Categoría Reconciliación diádica

Identificamos que existe una forma de solución mediante la reconciliación e incluye acciones como: reconciliarse, volver a hacerse amigos si tuvieron algún incidente negativo, juntarse con la enemiga, ‘contentarse’, perdonarse, disculparse, recuperar amigos y en general resarcir algún conflicto de interacción con amiga o amigo.

“Fue que Anaberta se encontentó conmigo y yo no le hablé fue ella la que me habló...”
[200-Ma6-12a-Fb-Nayeli Carolina]

“juge me divertí despues me golpie despues me cay me pegaron pero me perdonaron (me pidieron disculpas) y le dije esta vien despues jugamos y me divertí mucho me divertó”
[227-Tx3-8o-Fa-Brayan Emmanuel]

“Que mi amiga Lucia G. la he recuperado” [211-Co3-8a-Fb-Abril]

“Hoy si he jugado en el recreo pero les tocaron el balon a las niñas, pero al final las convencimos de que nos dejan jugar al futbol. Ganamos 3-0 ¡Qué bien!” [386-Co6-11o-Fa-David]

“Me dejaron salir y no comí porque comí en el salón me reconcilié con mi amiga tuve una discusión con mi mejor amiga y luego luego me contenté con ella”[45-MOR4-9a-Fb-Leslie]

Como vemos, la solución se da “con otro”, es decir, se hace conjuntamente. Lo diádico implica las dos partes en conflicto que finalmente resuelven su situación que impacta en las dos partes inmiscuidas.

4.4.9.2. Categoría Solución unidireccional

Tenemos SOLUCIÓN UNIDIRECCIONAL cuando la parte afectada por el daño opta por evitarlo alejándose de la situación o afrontándolo, no bidireccionalmente (agresor y víctima) pretendiendo volver a ser amigos o estar en paz de nuevo. Incluye estrategias como alejarse, no hacer caso, decirle al profesor, aclarar un asunto, ignorar, esconderse de alguien que molesta y pedir que se vayan a con quienes está en conflicto.

*“Andaba jugando y despues frida, ingrid, Jose angel fueron a molestarno y enton nos empesaron insultar y a pegar y entonces el maestro nos fue a regañar a nosotros en debes que les regañara a los otros niños que los (nos) pegaron y **despues nos bolbieron a molestar ellos así que los ignoramos** y una señora nos fue a regañar otra vez y despues tocaron el cilbato y nos metimos”* [444-Tx3-8o-Fa-Noé Alejandro]

Ya habíamos comentado este texto de Noé Alejandro en la macrocategoría de DAÑO DE UN ADULTO, en la categoría de REGAÑO-CASTIGO INJUSTIFICADO. Ahora, lo usamos para mostrar cómo hay una decisión unidireccional para tratar de solucionar un problema –que ya no los molesten- que es ignorar. Aquí, prácticamente lo que interesa es menguar o evadir el daño, no tanto reconciliarse y hacer las paces con el agresor intencional.

*“Hoy, no ha llovido, por lo que he estado jugando con mis amigas en el patio más grande del colegio, donde se divierte toda la primaria. Allí nuestra tutora y profesora de lengua, nos reunió a todas las niñas de la clase, para que le contáramos lo que nos pasaba con los niños. Nosotras le contestamos que los niños, nos decían insultos, (estamos gordas, somos feas...) **yo no he tenido ningún problema, salvo que hace unas semanas, un niño de quinto de primaria, me dijo que estaba gorda, una cosa que no es cierto, pero me da igual lo que piense**”* [380-Co6-11a-Fa-Rosa L.]

Rosa L. escribe que, aunque un niño la insulta, ella opta por no tomar en serio lo que se dice de ella y lo niega. El agresor no está con ella, pero soluciona el problema al negar y tomar pocos serios los comentarios de quien la insulta.

*Salí del salón con Rubén y lo acompañé a que compraran su comida y nos regresamos a el salón **en el camino un niño de sexto llamado Lian me exigió a que le le comprara tazos pero ya no juego tazos así que le dije que no varias veces y me dejo en paz*** [65-MOR5-10o-Fa-Alejandro]

Algunos niños, como Alejandro, confrontan directamente a quien les molesta, pero su interés no es reconciliarse o hacérselo amigo, sino, por utilizar una expresión coloquial y metafórica, ‘quitárselo de encima’.

4.4.9.3. Categoría Defenderse

Esta categoría implica una confrontación directa, de defensa, contra el agresor.

*“Comi corri jugamos a la guarida secreta luego **binieron a molestar unas niñas nos digieron groserias y nos defendimos eran gemelas** y luego tomamos agua y luego nos pegaron fin”* [421-Tx3-8a-Fa-Alejandra Lisset]

Alejandra Lisset, al igual que otras niñas y niños que narraron esta situación de defensa, utilizan sus recursos para responder y enfrentar el daño directamente; por utilizar una expresión coloquial, “no se dejan”, es decir asumen el protegerse, muchas de las veces conjuntamente con las amigas y los amigos.

4.4.9.4. Análisis cuantitativo: Solución de problema

4.4.9.4.1. Comparación por sexo, país, instrucción y edad: Solución de problemas

En la macrocategoría SOLUCIÓN DE PROBLEMA, encontramos diferencias significativas entre las niñas y niños, siendo las niñas quienes mencionan en sus redacciones en mayor número de ocasiones, como observamos en la *tabla 41*.

Al comparar por país, México presenta medias significativamente más altas que España para la macrocategoría SOLUCIÓN DE PROBLEMA, en menciones y participantes. También encontramos que hay diferencias significativas por formato. En el formato “A”, formato más general, tiene medias más altas que el “B” en las menciones y participantes.

Tabla 41. Solución de problemas según sexo, país, instrucción y edad

			Presencia	Media	DT	Prueba
Sexo	Menciones	Femenino	51	.1841	0.5	$t(457.289) = 3.013, p = .000$
		Masculino	22	.0748	0.3	
	Participantes	Femenino	14.1%	.1408	0.3	$t(486.534) = 3.159, p = .002$
		Masculino	6.1 %	.0612	0.2	
País	Menciones	México	58	.1526	0.5	$t(459.437) = 2.087, p = .037$
		España	15	.0785	0.4	
	Participantes	México	12.1 %	.1211	0.3	$t(503.279) = 2.667, p = .008$
		España	5.8 %	.0576	0.2	
Instrucción	Menciones	A	53	.1755	0.5	$t(509.752) = 2.893, p = .004$
		B	20	.0743	0.3	
	Participantes	A	13.2 %	.1325	0.3	$t(545.132) = 2.821, p = .005$
		B	6.3 %	.0632	0.2	
Edad	Menciones	Pequeños	0	0	0.0	No hay diferencia significativa
		Medianos	28	.100	0.4	
		Grandes	45	.163	0.5	
	Participantes	Pequeños	0	0	0.0	No hay diferencia significativa
		Medianos	8.2 %	.082	0.3	
		Grandes	12.3 %	.123	0.3	

Por edad no hay diferencias significativas. Sin embargo, el grupo ‘pequeños’ no mencionó ninguna vez alguna solución.

El que espontáneamente niñas y niños nos narren las interacciones conflictivas y a la vez los modos en que resolvieron, nos permite conocer formas de afrontamiento de dichas situaciones, y ver cómo aparece la negociación, el intercambio y los usos que hacen de sus herramientas personales y de otros, como los profesores y profesoras.

4.4.10. Macrocategoría 7: ESTAR CON

La macrocategoría de ESTAR CON incluye acciones en las que explícitamente los narradores y las narradoras decían “estuve con”, como una acción particular. Algunas acciones que incluye son: estar con amigas, buscar a amigas, tener amigas, hacer amigos, juntarse con amigos y amigas, encontrarse amigas y amigos, conocer a niños y niñas, ir a un lugar favorito (sin decir qué hicieron), acompañarse, irse con amigos (no pasear), andar con amigo-compañero. Son tres categorías: 1) ESTAR CON AMIGOS O AMIGAS, 2) ESTAR CON PARES FAMILIARES y 3) ESTAR CON NOVIA O NOVIO (Tabla 42).

Tabla 42. Estar con

Categoría	Participantes	Menciones
Estar con amigos	29.8 %	280
Estar con familiares pares	8.2 %	83
Estar con novia	0.7 %	6
Estar con	34.9 %	369

Esta macrocategoría, debemos acotar, no expresa toda la actividad que se hace con otros. No indica eso, pues el resto de macrocategorías contiene actividad que se hace con otros. Por tanto no se entienda que solo 34.9% de niñas y niños que narraron diarios estuvo con otros en el recreo. Eso no es correcto. Lo que se indica con esta categoría es solo quienes redactaron el estar con otros, como una acción particular, separada de otras acciones. Por ejemplo, hubo quienes escribieron: “estuve con mis amigos”. Esa fue su actividad en recreo, estar con amigos. Aunque él o ella hayan hecho algunas acciones con amigas y amigos, el narrador primó el escribir la acción de estar con, sobre las otras posibles; o al menos lo escribió separadamente. Veamos ejemplos particulares para cada categoría para aclarar este asunto.

4.4.10.1. Categoría Estar con amigos y amigas

Las acciones de estar con amigas, buscarlas, encontrarlas o hacer amigas se incluyen en esta categoría ESTAR CON AMIGAS Y AMIGOS.

*“Cosa buena: **yo es taba con mis amigas**”* [148-Ma3-9a-Fb-Nancy Beatriz]

*“**cuando sali cuando ise amigas**”* [608-Ma2-7°-Fb-Erik Fabián]

*“Estaba sentado en mi silla me empeze a aburrirme yo camine **y me encuentre a Sayuri...**”*
[529-Tx6-11a-Fa-Leslie Sarumi]

*“**estabamos buscando a mi amiga Bere y la encontramos en los arboles...**”* [163-Ma4-9a-Lizbeth Guadalupe]

*“En el recreo **he estado con mis amigas**, nos a llamado la seño y nos dijo una cosa luego...”*
[376-Co6-11a-Sheila]

Nancy Beatriz y Sheila escribieron que estuvieron con amigas, Erik Fabián que hizo amigas y Leslie Sarumi que se encontró a una amiga. Sobre esta última se observa cómo el hecho mismo de encontrarse ya es una acción. Por su parte, Lizbeth Guadalupe narra que buscó y se encontró una amiga.

4.4.10.1.1. Categoría Estar con familiares pares

Estar con primos, tíos de la misma edad, hermanos o sobrinos pares es lo que comprende esta categoría.

“es que mi prima mi hermanita y yo salimos a desayunar juntas...” [206-Ma6-11a-Fb-Johana]

*“Salimos a la hora del recreo me dijeron unos compañeros que si queria jugar a las atrapadas y le dije que no podia **porque estaba con mi prima Monse...**”* [518-Tx6-11a-Fa-Ana Karen]

*“Las cosas buenas que me pasaron en recreo fueron **salí al patio me fui con mi primo y los dos fuimos a comprar un boing y fuimos con un amigo llamado Rubén platicamos**”* [83-MOR5-10o-Fb-Edgar Gavino]

Si se observa hay redacción de la compañía de niñas y niños con los que se tiene un vínculo de fraternidad o primazgo.

4.4.10.1.2. Categoría Estar con novia o novio

La presencia alusiva a la novia o novio en las narraciones fue escasa. Consideramos interesante presentarla como una categoría porque se presenta en niños y niñas mayores, que relatan el inicio de sus primeros flirteos y en general de relaciones amorosas de pareja.

*“boy salí de mi salón, fui a observar si me compraba unas papas pero no, camine 25, **fui al salón de mi novia y le di un regalo**”* [102-MOR6-11o-Fa-Isaí Alejandro]

Isaí Alejandro narra el estar con su novia, dice que le dio un regalo y no ahonda más. El haberla visitado es ya una acción. Estas tres categorías, que implican relaciones con los pares amigos, familiares y de noviazgo, los abordaremos cuantitativamente, para ver su presencia.

4.4.10.2. Análisis cuantitativo: Estar con

La narración de la acción ESTAR CON, se presentó en 35 % de los participantes (*Tabla 43*).

Tabla 43. Estar con, presencia, media y desviación típica

	Presencia	Media	DT
Menciones	369	.65	1.2
Participantes	34.9 %	.35	0.5

4.4.10.2.1. Comparación por sexo, país e instrucción: Estar con

En el caso de esta macrocategoría de ESTAR CON encontramos diferencias significativas entre niñas y niños. Las niñas obtuvieron una media más alta para las menciones absolutas y para los participantes (Tabla 44).

Tabla 44. Estar con, según sexo, país e instrucción

		Sexo	Presencia	Media	DT	Prueba
Sexo	Menciones	Femenino	235	.85	1.3	t (505.394) = 4.009, p = .000
		Masculino	134	.46	1.0	
	Participantes	Femenino	45.8 %	.46	0.5	t (545.982) = 5.459, p = .000
		Masculino	24.5 %	.24	0.4	
País	Menciones	México	306	.81	1.3	t (563.086) = 5.538, p = .000
		España	63	.33	0.7	
	Participantes	México	41.1 %	.41	0.5	t (439.578) = 4.699, p = .000
		España	22.5 %	.23	0.4	
Instrucción	Menciones	A	227	.75	1.3	t (541.289) = 2.325, p = .020
		B	142	.53	0.9	
	Participantes	A	38.1 %	.38	0.5	No hay diferencia significativa
		B	31.2 %	.31	0.5	
Edad	Menciones	Pequeños	2	.13	0.4	---
		Medianos	168	.60	1.1	
		Grandes	199	.72	1.2	
	Participantes	Pequeños	13.3 %	.13	0.3	---
		Medianos	31.1 %	.31	0.5	
		Grandes	39.9 %	.40	0.5	

Respecto a la referencia para redactar, sí encontramos diferencias entre las medias de ambos formatos de instrucciones en cuanto a las menciones, pero no respecto a los participantes. Para las menciones absolutas, fue más alta la media del formato “A”. El escribir sobre las cosas que pasan en el recreo de manera general contribuye a escribir más acciones del tipo ‘estuve con mi amiga’, ‘me encontré con mi amiga’, ‘hice amigos’, ‘estuve con mi novia’, entre otras. Aunque, en proporción, en ambos formatos niñas y niños escribieron por igual.

Respecto al país hay diferencias significativas, tanto para las menciones, como para los participantes. Las medias de niñas y niños mexicanos son significativamente mayores que la de los españoles. Es decir, narran más el ‘estar con’. Volvemos a

recordar que este resultado no quiere decir que niñas y niños mexicanos tengan más interacciones o vivan más los recreos con otros, lo que indica es que narraron más ocasiones el ‘estar con’ de manera particular (separada de otras acciones).

4.4.10.2.2. Comparación por edad: Estar con

En la macrocategoría ESTAR CON no encontramos diferencias entre grupos de edad en cuanto a las menciones absolutas. Sí hay diferencia en cuanto a los participantes [$F(2, 568) = 3.966$, $P = .019$]. La prueba de Post-hoc de Duncan nos ayuda a saber cuáles son las medias que difieren entre sí. Los niños ‘pequeños’, segundo grado, difieren de los del grupo grandes (quinto y sexto grados). El grupo ‘medianos’ no difiere del grupo ‘pequeños’ ni del grupo ‘grandes’ (Tabla 45). En suma, el grupo de más edad menciona en más ocasiones que ‘está con otras personas’.

Tabla 45. Estar con, según grupo de edad

Grupo de edad	Subconjunto para alfa = 0.05	
	1	2
Pequeños	.13	
Medianos	.31	.31
Grandes		.40

4.4.11. Macrocategoría 8: ADULTO EN NARRACIÓN

Esta macrocategoría incluye en la narración la mención de adultos, profesores y madres principalmente. En cuestión de los profesores, no se incluye la mención cuando regañan, acciones que ya están contenidas en la categoría DAÑO DE UN ADULTO.

En esta macrocategoría ADULTO EN NARRACIÓN identificamos dos categorías, PADRES (Madre y padre) y PROFESORES (Profesora y profesor). A su vez, la categoría PROFESORES incluye dos subcategorías: PROFESORES ENSEÑAN-INSTRUYEN y PROFESORES HACEN ALGO CONJUNTAMENTE CON NIÑOS.

4.4.11.1. Categoría Padres

La madre, y en pocos casos la abuela, aparece como dadora de dinero o comida. Se menciona a la madre en relación a los alimentos a consumir. El padre solo aparece en tres ocasiones.

“oy sali al recreo a las 11:30 fui en mi casa y le dije a mi mama que quiero posol en tonses me dio pero cuando me dijo haber comida” [405-Mo6-10a-Fa-Catalina]

“Sali a buscar a mi hermanito y de lejos lo mire con su bolis y lo llame y compramos desalluno y lo comimos y que bueno que mi papa nos dio gasto porque algunos días no nos da pero hoy si...” [503-Tx5-10o-Fa-Carlos Moisés]

“lo que paso hoy fue que primero estaba esperando a mi mama para que comiera porque tenia mucha ambre...” [429-Tx3-8o-Fa-Carlos Yahir]

Los tres ejemplos ubican a la mamá o papá en relación a la comida o que da dinero para comprarla. La mamá puede aparecer cumpliendo alguna responsabilidad.

“y mi mama no estaba fue a aguacatenango a recibir su tarjeta de oportunidades²⁸ y mi mama bino dos veces a traer su acta de nacimiento y su curp y su credencial y entro otra vez en su carro de su papa de eva...” [620-Mo6-10a-Fa-Rosa María]

La categoría de padres llama la atención porque el ámbito donde se indaga es el recreo escolar. Varias madres asisten a sus hijos en horario de recreo escolar llevándoles de comer o dinero para que compren desayuno o chucherías.

4.4.11.2. Categoría Profesores

Como su nombre lo indica, esta categoría contiene las menciones del profesor o profesora exceptuando cuando regañan o castigan, aspecto ya considerado en la Macro categoría Daño.

4.4.11.2.1. Subcategoría Profesores enseñan o instruyen

Cuando la profesora o profesor aparecen en los textos reflejando conductas como enseñar, mostrar algo, dar indicación, demandar algo sin regaño, solicitar, sugerir, etcétera, se incluyeron en esta subcategoría.

“... Y la profesora nos ha explicado un juego de mesa que se llama Sata” [342-Co4-9a-Fa-Marta Alonso]

“Pues que hemos estado las chicas arriba en el recreo y hablamos en la clase (salón de clases) con la seño (profesora)” [284-Co6-11a-Fb-Luna]

“oy isimos confetis me rei jugue corri grite me divertí mucho y despues el profe dijo que nos metieramos (al salón de clases) isimo la oja la que estoy escribiendo uvo junta y nos juimos” [425-Tx3-8a-Fa-Ariana Moncerrat]

²⁸ Programa Federal de México de asistencia social, que incluye, entre otros, apoyo económico para familias de escasos recursos económicos.

*“Hoy si me regañaron porque estaba hablando tocaron el timbre para salir al recreo **el maestro nos puso a recoger basura del salón** después terminamos y nos dejó salir fui por unas palomitas con salsa y chamoy después me puse a jugar tazos **a armando le dijo el maestro que dejara su taza** y ya toco el timbre después lo que pasó cuando salimos armando agarró como 20 tazos del escritorio salió como si nada y el maestro no se dio cuenta que armando agarró los tazos. Bueno volvemos y deje jugué tazos con ara con un papel de las palomitas”* [37-MOR4-10o-Fa-Juan]

Juan escribe un texto donde primero aparece implícito el profesor regañando, luego dando una indicación: “*dejar el tazó*”. Por ello, aquí se categorizó de dos modos distintos la actuación del profesor en el texto. En su primera aparición en el texto, “el maestro nos puso a recoger basura del salón”, se incluyó en la categoría de REGAÑO-CASTIGO POR FALTAR A NORMAS, de la macrocategoría DAÑO. Su segunda aparición, “a armando le dijo el maestro que dejara su taza”, en la subcategoría PROFESORES ENSEÑAN O INSTRUYEN en la macrocategoría ADULTO EN NARRACIÓN.

4.4.11.2.2. Subcategoría Profesores hacen algo conjuntamente con niños

Hay otra forma de aparecer de los profesores que no es ni regañando ni enseñando o dando instrucciones. Esta otra forma es cuando los profesores o profesoras son narrados como haciendo algo conjuntamente con los niños, es decir, ese adulto hace actividad conjunta (véase **categoría relacional**, Hacer con otros con los mismos fines, subcategoría Hacer conjunto, en apartado 3.3.3).

*“y luego el profe nos pusimos a jugar y **despues nos pusimos a hablar con la maestra de muchas cosas...**”* [174-Ma6-13a-Fb-Anabertha]

*“Hoy fuge (jugué) con mis amigas a la maestra pero comimos antes de fugar **y antes que tocan fui con el profe y me dijo chistosada ya que tocaron ensayamos**”* [457-Tx4-9a-Fa-Anayeli]

Anabertha nos presenta a un profesor con el que juega y una maestra con la que habla. La primera acción, jugar con el profesor, está incluida en una subcategoría del mismo nombre de la categoría JUGAR (macrocategoría ACTIVIDAD LÚDICA), y la segunda está integrada a la categoría aquí comentada. Anayeli, por su parte, nos habla de un profesor que “dijo chistosadas” (cosas graciosas, humorísticas).

Hemos de notar que esta presencia de los profesores en esta subcategoría se asemeja a acciones lúdicas que se hacen con él. Es decir, es un espacio compartido de disfrute y de hacer cosas positivas, más simétricas que las subcategorías de MADRES y de PROFESORES ENSEÑAN E INSTRUYEN.

4.4.11.3. Análisis cuantitativo: Adulto en narración

Vemos que la presencia de los PADRES es de 8.6% y de los PROFESORES – excluyendo cuando regaña y cuando juegan con él- es cercana a 19.3 % (*Tabla 46*).

Tabla 46. Adulto en narración

Categoría	Subcategoría	Participantes	Menciones
Madre	Padres	8.6 %	90
Profesores	Enseñan e instruyen	14.7 %	93
	Hacen algo conjuntamente con niños y niñas	6 %	39
	Total profesores	19.3 %	132
Adulto en narración	Total	25 %	222

4.4.11.3.1. Comparación por instrucción, país y sexo: Adulto en narración

En la *tabla 47* se puede observar que las niñas mencionan en más ocasiones a los profesores que los niños. Y también es más alto el porcentaje de niñas que narran a los profesores si se les compara con los niños. En cuanto a los participantes y las menciones absolutas de los PADRES no hubo diferencias significativas por sexo.

En cuestión del formato de instrucción hay diferencias significativas en las medias de la macrocategoría ADULTO EN NARRACIÓN y en las categorías PADRES y PROFESORES.

Respecto a la comparación de formatos de instrucción para la categoría PROFESORES, hay más redactores del formato de instrucción “A” y con más menciones absolutas que los del formato “B”.

Otras diferencias pueden verse en la *tabla 47*. Niñas y niños narran más a los adultos en el formato más general. Por país en la macrocategoría ADULTO EN NARRACIÓN hay diferencia significativa en cuanto a las menciones absolutas, siendo la media más alta la de México. En participantes no hay diferencias. Los redactores mexicanos mencionaron en mayor proporción y con más menciones absolutas a los profesores, que los españoles.

Tabla 47. ADULTO EN NARRACIÓN según instrucción, país y sexo

Categorías			Instrucción	Presencia	Media	DT	Prueba
Macrocategoría Adulto en narración	Instrucción	Menciones	A	165	.55	1.1	t (447.204) = 4.825, p = .000
			B	57	.21	0.5	
		Participantes	A	32.1 %	.32	0.5	t (563.580) = 4.242, p = .000
			B	17.1 %	.17	0.4	
	País	Menciones	México	143	.46	1.0	t (564.584) = 3.089, p = .002
			España	49	.26	0.5	
		Participantes	México	26.6 %	.27	0.4	No hay diferencia significativa
			España	22 %	.22	0.4	
	Sexo	Menciones	Femenino	129	.47	0.9	t (549.320) = 2.043, p = .042
			Masculino	93	.32	0.8	
		Participantes	Femenino	31 %	.31	0.5	t (543.856) = 3.222, p = .001
			Masculino	19.4 %	.19	0.4	
Padres	Instrucción	Menciones	A	69	.23	0.8	t (422.817) = 3.038, p = .003
			B	21	.08	0.3	
		Participantes	A	10.6 %	.11	0.3	No hay diferencias significativas
			B	6.3 %	.06	0.2	
	País	Menciones	México	88	.23	0.7	t (433.838) = 5.614, p = .000
			España	2	.01	0.1	
		Participantes	México	12.6 %	.13	0.3	t (445.833) = 6.783, p = .000
			España	.5 %	.01	0.1	
	Sexo	Menciones	Femenino	49	.18	0.7	No hay diferencia significativa
			Masculino	41	.14	0.6	
		Participantes	Femenino	9.4 %	.09	0.3	No hay diferencia significativa
			Masculino	7.8 %	.08	0.3	
Profesores	Instrucción	Menciones	A	96	.32	0.6	t (544.063) = 4.436, p = .000
			B	36	.13	0.4	
		Participantes	A	26.5 %	.26	0.4	t (543.853) = 4.810, p = .000
			B	11.2 %	.11	0.3	
	País	Menciones	México	85	.22	0.5	No hay diferencia significativa
			España	47	.25	0.5	
		Participantes	México	17.9 %	.18	0.4	No hay diferencia significativa
			España	22 %	.22	0.4	
	Sexo	Menciones	Femenino	80	.29	0.5	(t (544.803) = 2.612, p = .009
			Masculino	52	.18	0.5	
		Participantes	Femenino	24.5 %	.25	0.4	t (532.324) = 3.110, p = .002
			Masculino	14.3 %	.14	0.4	

4.4.11.3.2. Comparación por edad: Adulto en narración

Para comparar si conforme avanzan en grados escolares y edad mencionan más a adultos, profesores y padres, hicimos análisis y no encontramos diferencias significativas. Los estadísticos descriptivos pueden verse en la *tabla 48*.

Tabla 48. ADULTO EN NARRACIÓN según grupo de edad

Grupos de edad		Presencia	Media	DT
Pequeños	Menciones	1	.07	0.3
	Participantes	6.7 %	.07	0.3
Medianos	Menciones	95	.34	0.8
	Participantes	22.9 %	.23	0.4
Grandes	Menciones	126	.46	0.9
	Participantes	28.3 %	.28	0.5

Aunque la narración solicitada fue sobre el recreo escolar y según se ha documentado por otros estudios la presencia de los adultos es mínima, nos damos cuenta que uno de cada cuatro redactores de diarios incluyeron a los padres o a los profesores. En cuanto a la presencia de profesores fue similar para España y para México, pero en cuestión de los padres fue contundentemente más la presencia en México que en España. Este asunto se debe a la organización escolar y una práctica cultural en México que es llevar alimentos o ‘gasto’ (dinero) a los hijos durante el recreo escolar, situación que no ocurre en España, según lo que niñas y niños nos contaron.

4.4.12. Macro categoría 9: COMER

Esta macrocategoría COMER es la narración de acciones de ingesta de comida o líquidos, que no son de la subcategoría COMER LÚDICO ya comentada. Aquí estamos considerando acciones como comer, tragar y tomar o beber líquidos.

4.4.12.1. Categoría Comer

La acción en singular o plural que se incluye aquí son: comer, desayunar, merendar, almorzar, tomar o beber líquidos y otras acciones similares.

“Comi torta (sándwich) y tome gugo de naranja y juegue a esconerme...” [502-Tx-5-10a-Fa-Stephania]

“Comi desayuno molinero y me lo pase muy bien jugando un poco...” [311-Co3-7o-Fa-José Antonio]

“Hoy me he bajado al patio me comi mi bocadillo de jamón como siempre” [391-Co6-11a-Fa-María del Carmen]

4.4.12.2. Análisis cuantitativo: Comer

La mitad de los participantes (53.1 %) incluyen en su narración la acción de ‘comer’, con 759 menciones absolutas. Y como ya revisamos en la categoría ACCIÓN

LÚDICA, también 3 de cada 10 niños mencionan el comer como un asunto lúdico (*Cfr.* Subcategoría COMER LÚDICO)

4.4.12.2.1. Comparación por sexo, instrucción y país: Comer

En la macrocategoría de COMER encontramos diferencias significativas tanto en las menciones y como en participantes para el sexo, instrucción y país (*Tabla 49*). La media de las niñas mencionan más veces y en mayor proporción que los niños acciones de comer.

Tabla 49. Comer, según sexo, instrucción y país

	Sexo	Presencia	Media	DT	Prueba
Menciones	Femenino	443	1.6	1.7	$t(556.642) = 3.928, p = .000$
	Masculino	316	1.07	1.5	
Participantes	Femenino	62.5 %	.62	0.5	$t(568.324) = 4.434, p = .000$
	Masculino	44.2 %	.44	0.5	
Menciones	A	525	1.74	1.7	$t(568.632) = 6.729, p = .000$
	B	234	.87	1.4	
Participantes	A	69.2	.69	.5	$t(556.747) = 8.685, p = .000$
	B	34.9	.35	.5	
Menciones	México	629	1.66	1.7	$t(470.341) = 7.703, p = .000$
	España	130	.68	1.3	
Participantes	México	64.5 %	.64	.5	$t(394.121) = 8.231, p = .000$
	España	30.4 %	.30	.5	

Para conocer la macrocategoría de COMER el formato “A” da más posibilidades. Si queremos saber la diversidad de lo que comen niñas y niños y cómo organizan actividades a partir de esa acción, pidiéndoles que escriban sobre las cosas que les pasaron en el recreo nos puede brindar más información que si les preguntamos por las cosas buenas y las cosas malas que les pasaron.

Por país, encontramos que hay más participantes y menciones absolutas en el comer en niñas y niños mexicanos, que en los españoles.

4.4.12.2.2. Comparación por edad: Comer

Encontramos que hay diferencia significativa, tanto para las menciones absolutas [$F(2, 568) = 6.996, p = .001$] como para los participantes [$F(2, 568) = 4.874, p = .008$].

Aplicando pruebas de Post-hoc de Duncan, encontramos que para el caso de la mención los niños y niñas pequeños difieren significativamente de los grupos de mediano y grande, que no difieren entre sí (*Tabla 50*).

Tabla 50. Agrupación de medias de Menciones y Participantes en COMER según grupo de edad

	Grupo escolar	Subconjunto para alfa = 0.05		Menciones
		1	2	
Menciones	Pequeños	.27		4
	Medianos		1.18	330
	Grandes		1.54	425
Participantes	Pequeños	.27		26.7 %
	Medianos	.49	.49	48.9 %
	Grandes		.59	58.7 %

Para el caso de los participantes de la macrocategoría COMER, también mediante prueba de Post-hoc de Duncan, encontramos que el grupo ‘pequeños’ difiere del ‘grandes’ significativamente. El grupo ‘medianos’ no difiere de los otros dos grupos.

En los participantes mexicanos seis de cada diez niños y niñas y tres de cada diez para los españoles, narran asuntos relacionados con la comida. En torno a ella hay dedicación de tiempo y de espacio del recreo escolar. Aunque no lo investigamos directamente esto nos plantea una posible línea de investigación sobre el uso de espacios físicos de la escuela y la agrupación de niñas y niños en torno a esa actividad, que aparece en las narraciones. Y nos es interesante también por la diferencia entre niños y niñas y cómo ellas narran significativamente más veces que ellos esta situación de comer. Esto nos plantea la pregunta de si en la subcategoría COMER LÚDICO, que también implica ingesta pero con un ‘sentido lúdico’, hay esa diferencia. En esa subcategoría hubo 174 menciones absolutas de las niñas y 132 de los niños, dando un porcentaje de participación de 31 % y 23.1 % respectivamente. Y sí hubo diferencia significativa entre niñas ($M = .63$, $DT = 1.1$) y niños ($M = .45$, $DT = 1.0$) para las menciones absolutas, $t(547.970) = 1.992$, $p = .047$; y entre niñas ($M = .31$, $DT = .47$) y niños ($M = .23$; $DT = .42$), $t(556.139) = 2.129$, $p = .034$). Se podría decir que las niñas y los niños comen en la misma proporción, pero al narrar unas narran más que otros este aspecto, por ello la sugerencia de dedicarse en estudios futuros a ese asunto.

4.4.13. Macrocategoría 10: COMPRAR

Esta macrocategoría se integra por la acción ‘comprar’. En las escuelas mexicanas, no así en las españolas, hay tiendas donde se pueden comprar productos casi exclusivamente de comida y que se instalan generalmente solo en el recreo escolar. Esto da la posibilidad de que niñas y niños no lleven alimento desde casa y lo consuman comprando ahí, o bien, que complementen su desayuno con los productos de la tiendita.

4.4.13.1. Categoría Comprar

“Hoy lunes en el recreo primero desayune despues juegue con Johana y fuimos a comprar dulces y no (s) benimos otravez...” [176-Ma6-11a-Fb-Cindy Yazmín]

“Lo que paso es que juegue a las escondidas comi amiga alejandra y con mi hermanita ingri y fui a comprar una paleta de sabor chamoy...” [438-Tx3-9a-Fa-Frida]

4.4.13.2. Comparaciones por sexo e instrucción

Es interesante señalar que en el corpus analizado no hay menciones de la acción de comprar por niñas y niños españoles, puesto que niñas y niños durante el recreo escolar no tienen tal posibilidad, que sí tienen en México. Los mexicanos y mexicanas mencionaron comprar en 378 ocasiones, 29.4 % de los participantes. Similar a lo que observamos en la macrocategoría anterior, COMER, las niñas mencionan más acciones de comprar que los niños y el formato “A” permite más registro de este tipo de acciones (*Tabla 51*).

Tabla 51. Comprar, según sexo e instrucción

		Presencia	Media	DT	Prueba
Menciones	Femenino	218	.79	1.3	$t(555.069) = 2.355, p = .019$
	Masculino	160	.54	1.2	
Participantes	Femenino	36.1 %	.36	0.5	$t(549.437) = 3.415, p = .001$
	Masculino	23.1 %	.23	0.4	
Menciones	A	289	.96	1.4	$t(516.009) = 6.416, p = .000$
	B	89	.33	0.9	
Participantes	A	41.4 %	.41	0.5	$t(551.996) = 7.027, p = .000$
	B	16 %	.16	0.4	

4.4.13.3. Comparación por edades: Comprar

El grupo de pequeños no narra ninguna acción de comprar. Los grupos medianos y grandes difieren entre sí (véase *tabla 52*).

Tabla 52. Comparación por edades entre el grupo ‘medianos’ y el grupo ‘grandes’

	Grupo de edad	Presencia	Media	DT	Prueba
Menciones	Uno	0	0	0.0	$t(492.709) = -4.237, p = .000$
	Dos	129	.46	1.0	
	Tres	249	.90	1.4	
Participantes	Uno	0	0	0.0	$t(540.744) = -3.846, p = .000$
	Dos	22.9 %	.23	0.4	
	Tres	37.7 %	.38	0.5	

De forma parecida que para la macrocategoría Comer, en la macrocategoría Comprar, el formato “A” propicia más narración de este tipo de actividades y también las niñas narran más que los niños estas acciones. Respecto al resultado del formato “A”, vemos que este logra registros de actividad rutinaria y pareciera que el formato “B”, logra la redacción de eventos extraordinarios o ya filtrados por la valoración de niñas y niños.

Hasta ahora las acciones escritas en el corpus que analizamos las incluimos en alguna de las categorías, sin embargo, hubo otras que por su complejidad fue difícil interpretarlas, panorama que planteamos en el siguiente subapartado. Curiosamente algunas de esas acciones pudieran ser ‘daño’ o ‘juego’, los dos aspectos antitéticos tratados en esta tesis.

4.4.14. Posible daño o juego

Como hemos visto a lo largo de las páginas anteriores, la narración desde niñas y niños permite acceder a espacios del mundo desde su perspectiva, usando sus medios disponibles tales como competencias motrices, capacidades lectoescritoras y narrativas, memoria, etcétera. Recordemos que los diarios fueron analizados desde los textos que contienen, no hubo un diálogo sobre ellos con niñas y niños. Esto produjo que algunos fragmentos del texto fueran difíciles de interpretar para el analista. Alguna acción-situación pudiera ser dañina, pero aparece en un escenario lúdico u otro contexto, de modo que el lector y analista no puede clasificar como juego o daño.

*“Hoy miércoles salí a desayunar despues fui a comprar con meches **despues nos estabamos escondiendo de mi compañera Hohana** despues nos encontramos con mi compañera Yana...”* [205-Ma6-11a-Fb-Esperanza Guadalupe]

En el ejemplo desconocemos si al esconderse Esperanza Guadalupe de su compañera tiene una función de daño, lúdica u otra. El texto no provee ese contexto de interpretabilidad. Estas situaciones de ambigüedad en que no pudimos conocer a profundidad el sentido de la narración de niñas y niños lo encontramos solo en fragmentos, expresados en 40 menciones en 6.5 % de los participantes. La frecuencia de mención fue 20 para cada sexo (*Tabla 53*). Como ya mencionamos no hay claridad en que los eventos narrados sean daño o no. Esto ocurrió más en el formato “A” que en el “B”, debido a que en la instrucción “B” las mismas niñas y niños hacían la clasificación de los eventos como ‘malos’.

Tabla 53. Posible daño según instrucción

			Presencia	Media	DT	Prueba
Instrucción	Menciones	A	32	.11	0.3	$t(454.492) = 3.449, p = .001$
		B	8	.03	0.2	
	Participante	A	9.6 %	.10	0.3	$t(490.864) = 3.331, p = .001$
		B	3 %	.03	0.2	
País	Menciones	México	30	.08	0.3	No hay diferencias significativas
		España	10	.05	0.2	
	Participantes	México	5.2 %	.05	0.2	No hay diferencias significativas
		España	7.1 %	.07	0.3	

Algunas situaciones son complejas para definir si se trata de un daño. Por ejemplo, Alejandro, en el día dos dice: “*Jugué tazos y espanté a los niños*” [30-MOR4-9o-Fa-Alejandro]. Acá no se sabe si espantar es una situación de daño, de molestar a los otros, o se presenta en un formato lúdico.

Creemos que los daños debemos pensarlos en el contexto amplio de narración. Steve Jacsir narra dos daños en dos días continuos:

Día 1: “*Cosas malas: no comí nada me despeinaron y me lastime un dedo jugando con Liam*”

Día 2: “*Cosas malas: Liam me empujó contra la puerta y me lastime el brazo*” [115-MOR6-11o-Fb-Steve Jacsir]

Del primero se conoce que jugando. El segundo día parece una situación agresiva, empujar y lastimar el brazo, con un niño que se tiene relación previa de juego. Por lo tanto, si es una situación de daño físico de un niño sobre otro, es decir, unidireccional entre pares, sin embargo, desconocemos la intencionalidad y el contexto en el que se empuja. Además, en el primer día la acción es un daño accidental de sí mismo, jugando con Liam, y en el segundo sí es Liam el que produce el daño, desconociendo si es intencional. Esto además nos dice que son amigos, por ello la complicación para definir la intencionalidad en textos de ese tipo.

En esa misma tónica hay dificultades para clasificar como agresiones eventos que causan malestar a otra persona. Algunas situaciones de daño son difíciles clasificar como agresiones, en textos como el que escribe Naomi:

“*Cosas buenas: hoy comí quesadillas y una paleta de chocolate que mi amiga Gaby me regaló*”

Cosas malas: me tiraron un Yakult encima” [121-MOR6-11a-Fb-Naomi]

Naomi nos comenta de un daño que recibió y lo anota en las ‘cosas malas que le pasaron’, pero desconocemos el contexto para saber si el daño fue accidental o intencional. Por razones como esa preferimos la palabra daño a la de agresión. Aquí

con Naomi hay un daño físico indirecto, en lugar de agresión física indirecta. Sabemos que es un daño y desconocemos los elementos del contexto como la intencionalidad, si el objeto es propiedad o no de la narradora, aunque pareciera que no es de ella por el artículo indeterminado “un”.

Habíamos tenido ya ambigüedad en algunas acciones para conocer el daño específico como en el caso de la categoría molestar. La dificultad para definir el ‘molestar’, estriba en que en ocasiones parece ser una situación desagradable, extrema, y otras ocasiones leve, como lo vemos con Joaquín, de diez años de edad y que redactó con el formato de instrucción “A”, “Escribe lo que te pasó en el recreo”:

“Hoy he jugado con Gesualdo y David. La hemos jugado a la lotería y Manuel nos ha molestado porque se aburría yo he jugado y he quedado 2 Gesualdo 1º y David. L. G 3º casi gano ime he divertido un monton” [357-Co5-10o-Fa-Joaquín]

Aquí el molestar parece como una especie de juego, es decir, no tan grave. Se reconoce el contexto donde se produce la acción, ‘porque se aburría’. En otros casos hay ausencia de ese contexto o es adverso, según entendemos el texto de Nayeli Cristabel:

“es que me Paso Hoy en el recreo que Molestan y pegan a otros niños y no me gusta y eso es malo porque no debemos Pelear con otros niños” [168-Ma4-9a-Fb-Nayeli Cristabel]

Aquí el molestar aparece como indeseable y moralmente incorrecto: ‘no me gusta’, eso ‘es malo’, ‘no debemos pelear’.

Ante estas dificultades para interpretar, sugerimos dialogar con las niñas y niños narradores y preguntar sobre el sentido de su narración. Si carecemos de esa posibilidad, podremos a partir de la lectura de otros textos de otros niños y niñas – intertextualidad- ver los posibles sentidos e interpretar desde ahí.

4.4.15. Resumen de resultados

La tarea consistente en redactar diarios personales escritos fue realizada por un elevado número de participantes, pues 88 % de niñas y niños redactó entre cuatro y cinco días de los cinco posibles. Desde segundo grado escolar aunque menos competentes en lectoescritura pueden narrar su actividad propia.

Generar desde los datos y anclar el proceso desde lo específico hacia lo general nos ayudó a ver la diversidad temática que niñas y niños dicen que hacen en su recreo escolar.

La textualización de la actividad propia en sí misma es relevante en términos de su desarrollo y para nosotros en investigación, pues contribuye al conocimiento sobre el ser en y estar con otros. La apropiación y territorialización del recreo como un espacio jugable, un espacio para compartir, ayudar y estar al tanto del cuidado de otros y un lugar para dañar.

A manera de cierre de este apartado resumimos las diferencias significativas ‘estadísticamente’ para las macrocategorías y algunas categorías de las aquí tratadas (*Figura 50*).

La **P** significa que hubo diferencias significativas respecto a los participantes que mencionaron esa categoría. Y la **M** expresa las diferencias respecto a la frecuencia de menciones absolutas en las categorías. Dichas letras indicativas se colocan en la fila donde existe la diferencia y en la columna en que la media fue más alta.

En general para la ACTIVIDAD LÚDICA y para el DAÑO no hay diferencia entre niñas y niños.

La macrocategoría ACTIVIDAD LÚDICA contiene dos formas, JUGAR declarado directamente y ACCIÓN LÚDICA. Desde pequeños el gran campo de la niñez es el juego, como campo propio, según esbozamos en la introducción y en el capítulo uno, y que ahora hemos argumentado. Y lo es por múltiples razones porque ese espíritu de tendencia al juego aparece tempranamente y es una especie de imán para la actividad infantil completa. Solo que en esta metáfora del imán un objeto es el atractor y otro el atraído. La composición física de ambos les hace inevitable no buscar la unión. En cambio, en el juego, el niño no solo es el atraído, es decir, que haya un juego o actividad lúdica y éste le vuelque sobre ella. El niño crea y territorializa espacios y tiempos y crea y se crea en situaciones lúdicas, muchas de ellas, como nos cuentan las pequeñas y pequeños narradores de esta tesis, haciéndolo con otros.

Categoría	Sexo		Instrucción		País		Edad		
	Niña	Niño	A	B	España	México	P	M	G
ACTIVIDAD LÚDICA	P		M P			M		M P	
Jugar		M	M		P			M 2	3 M
Acción lúdica	M P		M P			M	1M	M P	
Mención de juegos específicos		M P	M P		M P			M P	
DAÑO				M P		M			
Daño accidental				M P		M P			
Expectativa rota				M P	P				
Daño intencional unidireccional entre pares				M P		M			
Daño simétrico intencional									
Daño intencional hacia sí mismo									
Daño de un adulto									
PROSOCIALIDAD			P			M			M P
EVENTO INESPERADO POSITIVO				M P					
VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD				P	M P			M P	
Valoración positiva				P	M P			M P	
Valoración negativa	M P								
SOLUCIÓN DE PROBLEMA	M P			M P		M P			
ESTAR CON	M P		M P			M P		ND	P
ADULTO EN NARRACIÓN	M P		M P			M			
Padres			M			M P			
Profesores	M P		M P						
COMER	M P		M P			M P			M (1y2)
Comer	M P		M P			M P	--	--	P (1) --
COMPRAR	M P		M P			M P	--		M P
POSIBLE DAÑO				M P					

Figura 50. Resumen de diferencias significativas estadísticamente de macrocategorías y categorías

La coexistencia del conflicto, el daño, la negociación y la transgresión también son expuestas en los textos. Niñas y niños narran vivencias de daños como receptores y en menor medida los ven y los hacen. Nos dimos cuenta que los daños no tienen que ver solo con agresiones o con lo que aquí hemos denominado DAÑO INTENCIONAL UNIDIRECCIONAL ENTRE PARES. Hay otros daños que tienen relevancia en su texto como son el ACCIDENTAL y el de EXPECTATIVA ROTA.

El DAÑO ACCIDENTAL se presentó mayormente en niñas y niños mexicanos. Valga decir que una escuela mexicana, de Tuxtla Gutiérrez, se estaba edificando algunas áreas y otras no estaban terminadas, lo que influía para tener zonas de riesgo para caídas. Las demás escuelas mexicanas tienen extensiones considerables de terreno escabroso donde niñas y niños pueden hacer uso. Las escuelas de Córdoba, en cambio, tenían sus zonas con cemento principalmente o presentaban un piso plano.

Esta producción textual nos posiciona a reflexionar lo que para muchos es obvio o ya sabido, que hay un encuentro de las personas con los objetos en el mundo y no es solo físico, perceptual u objetivo, sino un *encuentro significado*. Un anclaje con los datos es el recién aludido EXPECTATIVA ROTA, en que para un narrador *el hecho* de que no hubiera una chuchería cuando va a la tiendita es un suceso relevante de su día, una ‘expectativa rota’, y para otro narrador será razón de modificar lo que compraría y ni siquiera lo menciona.

Nos llaman la atención dos acciones de las que hablamos como OTRAS, nos referimos a “No me pasó nada malo” y “No me pasó nada”. La primera, aparecida en el formato “B” de instrucción en que se solicitó escribir las cosas buenas y las cosas malas, es una valoración y expresión de que su recreo no tuvo eventos negativos que incluir en esa categoría. La redacción de “No me pasó nada”, no es una expresión simple pues vía la narración los narradores quieren hacer suponer una “no vivencia”. La narración nos arroja no solo a ese aspecto de la supuesta “objetividad”, sino, como hemos visto, al campo del significado. Sabemos que el relator quiere hacernos saber que desde su visión ese día no le pasó nada.

Si bien los daños intencionales son frecuentes, en ocasiones son solucionados a fin de establecer el estado de equilibrio con otra niña o niño, o bien, simplemente para cesar el daño aunque sin pretensión de estar con quien daña. A esto nosotros lo llamamos, por una parte RECONCILIACIÓN DIÁDICA y SOLUCIÓN UNIDIRECCIONAL²⁹. Vemos aquí la agencialidad de quien es dañado para transformar su geografía de daño y reconstituir una de bienestar.

²⁹ Es común en investigaciones sobre agresiones y violencia a este tipo de acción se le denomine “estrategia de afrontamiento” (coping strategy).

La VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD propia, es decir, una suerte de síntesis del bienestar o malestar propio percibido, emerge en los textos. Los narradores nos dicen modos que quieren que entendamos las acciones, las tildan, las valoran. Esto ocurrió más en el formato que en sí mismo solicita valoración, pero apareció en el texto general sobre las cosas que pasan.

La macrocategoría ESTAR CON, nombre que nos recuerda al apartado similar en el marco teórico de esta tesis, fue de nuestro interés porque la acción se narró como “*estar con...*”. Ciertamente hay muchas actividades que se hacen con otros o que se está con otros: jugar, dañar, comer, platicar, empero aquí la unidad, la acción, fue solo ese ‘estar con’. Vemos con ello la coincidencia con lo dicho por la mayoría de teóricos del desarrollo que marcan esta etapa escolar como un encuentro, aprendizaje y negociación con los pares. Aquí lo vemos desde niñas y niños.

La configuración específica de los contextos, sus límites, sus reglas, sus tiempos y espacios, está relacionada enteramente con lo que se hace. Vemos ejemplo de ello en las macrocategorías de COMER, COMPRAR y la categoría de PADRES. El hecho de que las escuelas mexicanas y las españolas difieran aquí se debe a la organización y política educativa y sociocultural. En las escuelas primarias de México es común que las madres visiten la escuela en horario del recreo y entreguen el desayuno a sus hijas e hijos, y en ocasiones, si no han entregado el gasto (dinero) lo entregan para que niñas y niños compren dentro de la escuela, donde hay ‘tienditas’.

Vemos, como hacen los estudios de la antropología de la comida, el valor cultural que tiene el comer para niñas y niños mexicanos. Generalmente narran que comieron, lo que comieron y varias veces enfatizando que comieron lo que los adultos han llamado comida chatarra. No es raro en el contexto mexicano que las madres³⁰ digan a sus hijos “no vas a comer ese chuche, sino hasta que hayas comido”. Las madres saben claramente esa distinción, tan obvia si se quiere, mas no por ello irrelevante: comerse lo serio, lo que se necesita para vivir, o comerse lo lúdico, lo que se quiere... también para vivir. Con esta especie de juego del lenguaje malogrado, intentamos hacer notar las complejas relaciones entre sujeto-objeto y sujeto-objeto significado. Aun cuando en México para el tiempo en que se hizo este estudio sobre el recreo escolar, ya se había instaurado una ley por la política educativa nacional para la prohibición de los multinombrados productos chatarra, vemos en la narración de niñas y niños que nos cuentan que los hay, los comen, y tenemos que decirlo, los disfrutaban mucho.

³⁰ Es innegable que la madre sigue siendo la mediadora en el tema de la comida (Cfr. apartado

Estas reflexiones vía lo que niñas y niños nos contaron espontáneamente nos advierten que pasar de un objeto lúdico o transformado en lúdico, como es la comida (Subcategoría COMER-LÚDICO, de macrocategoría ACTIVIDAD LÚDICA), a otro objeto aparentemente similar “comer”, no es fácil. Por eso, aunque la madre insista al niño que “coma” antes de “comer chuches”, el niño lo hará subordinando esa acción a aquella deseada y que le espera: acercarse al COMER LÚDICO. Hasta aquí no estamos diciendo que sea “bueno” el comer chuches sobre otros alimentos –tampoco decimos lo opuesto-, sino mostramos lo que niñas y niños nos cuentan.

Esto irremediablemente nos transporta al microrrelato de Galeano (2000), “Malas palabras”, retomada en términos de investigación por Félix Temporetti. Galeano cuenta, y sintetizamos, que en una ocasión una niña dice una grosería (mala palabra, palabrota, majadería) y su madre le escucha y le corrige: ‘jeso no se dice!’. La niña responde, ‘¿por qué existen, mamá, las palabras que no se dicen?’ Y esto nos recuerda esta situación del comer, porque la transformación de la comida, o ciertos tipos de comida, en un objeto lúdico, sucede entre pares y también entre adultos, quienes comen y promueven el consumo de esos productos, mismos que después no quieren que sean comidos por los niños y niñas. Y cómo sería de diferente manera si cuando hay festejos hay esas comidas en exceso que nunca hay: “piñatas con dulces, refresco, tarta” etcétera. Ese gran carnaval simbólico, cueva de lo lúdico, es buscado por niñas y niños.

Así como dijimos que hay eventos inesperados que causan cierto daño los hay también a la inversa, eventos que no se esperaba que sucedieran, pasan y son benéficos. Se pueden hacer muchas lecturas, pero una nos remonta al carácter de transformación y de contraste que provee la vida misma, su dinamismo. Ese recorrer subjetivo en el que podremos posicionarnos con una valoración positiva o negativa, o revirar esos eventos y convertirlos en lo que no eran, ya sea vía la narración o vía la experiencia misma, la que se narró. Para algunas y algunos narradores, un evento positivo fue que ese día no les sucedió un daño³¹. Esto da cuenta de rutinas de daño que pudieran crearse, romperse o suspenderse provisionalmente.

Ya hemos visto cómo los datos empíricos, los textos, nos guiaron a la construcción de macrocategorías que nos refieren las temáticas abordadas en los textos. Ahora pasaremos a ver algunos apuntes de análisis de contenido de los textos, que nos ayudan a entender algunos aspectos de la vida infantil en el recreo y particularmente de las formas en que se narran.

³¹ Véanse eventos similares narrados en la microtarea del ‘peor y mejor recreo vivido’, en apartado 4.3.

4.5. Apuntes sobre la narración del recreo en el diario personal

Hasta ahora en este estudio sobre el recreo escolar revisamos lo que es él, particularmente lo que se narra desde el punto de vista de niñas y niños. El recreo, como espacio y como tiempo escolar facilita la interacción de niñas y niños de edades de entre seis y doce años de edad. Conocimos a través de narraciones personales la visión de niñas y niños sobre dos asuntos del recreo. Primero, mediante la redacción de un texto que consistió en escribir el mejor y el peor recreo vivido, donde las niñas y los niños tenían que elegir de entre su repertorio de recreos y anotar para ellos cuál es su mejor y su peor recreo. De esta microtarea aprendimos que los recreos ‘mejores’ se relatan en relación a una actividad conjunta productiva, por ejemplo jugar y conversar. O vivir eventos inesperados y que resultan en un bienestar. Los recreos ‘peores’, opuestamente, tienen que ver con interrupción de rutinas, con la exclusión social, con la imposibilidad de acción social, así como con el daño accidental o intencional que otros cometen sobre uno mismo.

El segundo asunto fue mediante la redacción de diarios personales sobre la vivencia en el recreo escolar, documentando el narrador lo que le sucede. Entonces el narrador fungió como autor y como personaje. Era parte de aquello que contaba. En los diarios personales hicimos un análisis temático a través del microanálisis que nos permitió conocer los temas generales sobre los que se escribe en el recreo, a saber, la actividad lúdica, el daño, prosocialidad, eventos personales inesperados, valoración de la actividad, solución de problemas interpersonales, estar con otros pares, narrar a adultos, comer y comprar, entre otros.

Ahora bien, a fin de complementar nuestra comprensión de las narraciones en diarios hicimos análisis de contenido, centrándonos en:

- Lugar, participantes y tiempo donde se juega
- Reglas y normativas del juego
- Conflicto en los juegos
- Moralidad
- Juego y daño: antitéticos
- ¿Coexistencia del juego y del daño?
- Estar y vivirse con otros
- Amistad y vinculación
- Vivirse en conflicto con otros
- Sobre la contextualización del texto y la coexistencia de lo ‘bueno’ y lo ‘malo’
- Posibilidades del modelo de microanálisis: sobre el juego, el daño y de los sistemas deónticos de relación
- Interpretación de situaciones de daño y juego

Estos contenidos consideramos que nutren nuestro entendimiento de las situaciones lúdicas y las situaciones de daño narradas en los diarios.

4.5.1. Lugar, participantes y tiempo donde se juega

Algunos niños establecieron a qué jugaron y con quién. Una forma de narrarse como coprotagonista, como partícipe de una misma actividad:

*“Hoy primero me e tomado cuatro mandarinas, un rato despues **e jugado con Africa, Ana, Hellen, Alicia, Marvey y Arianna a perseguirnos, y hablar de cosas que an pasado el fin de semana divertidas, entretenidas y otras normales**”* [316-Co3-8a-Fa-María Guadalupe]

María Guadalupe comenta con quién hizo la actividad. Circunscribe la acción a un espacio interpersonal. Algunas veces, esa circunscripción es temporal. Por ejemplo, Carlos Moisés menciona que los tazos “están de moda”, lo que indica la temporalidad de los juegos en la microcultura de pares.

*“... y cuando tocaron me Meti pero habia junta de cuarto grado de Maestro **mientras este tiempo juegue lo que esta de moda los tazos** y los andube jugando hasta que bino el profesor”* [503-Tx5-10o-Fa-Carlos Moisés]

El qué jugar se relaciona con los medios de que se dispone para hacerlo, entre los que se encuentra su uso en la cultura de pares y los compañeros del juego. En ocasiones esas ‘modas’ o prácticas culturales organizan los juegos de niñas y niños. Adicionalmente, el texto de Carlos Moisés muestra cómo hay usos del tiempo del recreo por parte de profesores para fines académicos, para sus reuniones, lo que propicia más tiempo para estar en el recreo.

Sobre ese uso de los objetos y juegos en un tiempo específico, recuerdo mi infancia en mi barrio los periodos que organizaban mi actividad lúdica, como el juego de trompos, de canicas, de papalotes, de hacer represas en tiempo de lluvia, de atar mayates³² con cordones para volar, y fabricar y jugar con zumbas³³. Esas rutinas dan

³² Tipo de escarabajo: *Cotinis mutabilis*, otra fuente la llama *C. nitida* y otra *C. texana*; Cfr. Wikipedia (Véase: http://es.wikipedia.org/wiki/Cotinis_mutabilis)

³³ Corcholatas de refresco aplastadas y con dos agujeros centrales o botones de ropa, en la que se introduce un hilo por los dos hoyos y se amarran los extremos. Quedando como una elipsis. Se cogen con los dedos los extremos de las cuerdas, quedando la corcholata o botón en el centro. Se enredan los hilos, y luego se estiran. Ahora suelen usarse otros objetos como los tazos. Véase el siguiente video para una demostración de qué es y cómo hace una Zumba: <http://www.youtube.com/watch?v=VEPyisF--kw>

cuenta de la continuidad que tienen los juegos en la cultura infantil. Aunque olvidemos o creamos que algunos juegos ya no se juegan, éstos siguen jugándose y disfrutándose.

Marcar cuando se gana y se pierde habla de un valor concedido a la competencia. Ya en hablamos de manera periférica de este asunto en la subcategoría de VALORACIÓN DE LA ACCIÓN DE GANAR O RESULTADO DEL JUEGO. Da cuenta de la teleología observada en varios juegos: confrontar opuestos. Varios juegos y todos los deportes cumplen este principio del ganar contra el perder, aunque todos ‘ganan’ participando en el propio equipo; la competición solo es posible por la cooperación – dentro de cada equipo y en la regulación de la confrontación entre ellos. Parte de este principio de oposición se da por la persistencia en la exploración. Filosóficamente puede decirse que esa oposición es la que da movimiento al juego.

Hay varias menciones sobre el recreo vivido aludiendo al ganar o deseo por hacerlo, que involucra fuertes sentimientos, como orgullo, satisfacción, enfado, etcétera.

“Hoy hemos ganado 7-1. Empezamos perdiendo con un gol de Servando. Después, Javi empató a continuación, Paco hizo el 2-1. Luego, Chen marco el 3-1. Paco, después Alejandro hizo el 4-1. A partir de ahí, Antonio Ramírez hizo el 5-1. 5º se enfado y empezó a pegar patadas a diestra y siniestra. Chen hizo dos jugadas maravillas e hizo el 7-1. Después, Pepe marco el 8-1. Así termino el partido”
[394-Co6-11o-Fa-Pablo]

Para algunos grupos de niñas o niños un juego o deporte es el lugar donde convergen en actividad. Esto es visto por ejemplo en el juego de fútbol. Para ver este asunto, usaremos el texto completo de Mayquel durante sus cinco días de narración. Mayquel, asiste a la escuela de la ciudad de Córdoba, y escribió su diario personal en el formato “A”, las cosas que le pasaron, y transcribiendo lo que hace él y su grupo de iguales.

Día 1: “Hoy no hemos podido salir al recreo ya que estaba lloviendo, en la clase lo hemos pasado muy bien algunos hemos dibujado, otros con el ordenador (computadora) yo he hecho unas cosas de Artística (dibujo). Nos hemos comido la merienda la media hora de recreo nos la hemos pasado genial. ¡Esperemos que mañana no llueva! ¡Hasta mañana!

Día 2: Hoy hemos jugado fútbol me han dicho que soy un crac (hábil) mi defensa ha sido la mejor no nos han metido un gol y yo he llevado el balón hasta la delantera y hemos metido 6 goles, he sacado las fueras y he hecho un pase a nuestro mejor jugador y el me ha felicitado. Espero que mañana sea un día así de bueno. No quiero, o sea, queremos que el recreo desaparezca, después de 5 horas de clase nadie lo quiere.

Día 3: Hemos jugado al fútbol, al contrario de ayer hoy hemos perdido ya que nos faltaron muchos jugadores, me hubiese gustado ser portero. Mañana seguro que les ganamos a los de 5º. Mi compañero Luis a metido goles pero no lo suficiente para ganar ya que le dolía la perna y le han hecho muchas faltas.

Día 4: Hoy le hemos ganado a los de 5º, 5-0. Me han dicho que mi defensa es la mejor del mundo me he echo una lesion en el tobillo pero no pasa nada, les hemos ganado y les hemos cantado una canción “di sushi pego” (“Ai se eu te pego”, interpretada por Michel Teló). Mañana les volveremos a ganar.

Día 5: Hoy hemos vuelto a ganar a los de 5º, les hemos ganado 7-1, otra vez mi defensa ha sido la mejor. Hoy es el último día que escribimos y me gustaría despedirme de todos vosotros. No lo he comentado pero soy del barcelona así que adios y “viva Barca” [400-Co6-11o-Fa-Mayquel]

El texto de Mayquel sobre su recreo está articulado al fútbol. A excepción del primer día de narración, en que no salieron al patio porque llovía, los demás días se observa una gran importancia que tiene ese deporte para la vida de Mayquel y de sus pares. Esto da cuenta de la importancia que tiene la dedicación a esa actividad y los resultados que se esperan, cómo el fútbol configura identidades y condiciona estados de ánimo (ver Linaza y Maldonado; 1987; Magazine y Martínez, 2011; Rizo, 2011). En cambio, las niñas de la misma escuela tienen más a ‘hablar’ o estar con amigas comiendo o jugando a otros juegos.

Aquí vemos cómo ciertos juegos o actividad lúdica puede ‘territorializarse’, es decir, hacer de ellos un ‘lugar’ para niños o para niñas, como los niños de la escuela de Córdoba, instrucción “A”, que hacen (narrativamente) del fútbol su territorio.

4.5.2. Reglas y normativas de juego

El jugar pone en evidencia un conjunto de competencias motrices y sus demandas. Algún tipo de actividad lúdica, particularmente los denominados juegos de reglas, exigen de sus practicantes que se sometan a un sistema de reglas. En la narración de Alba que exponemos a continuación el juego gira en torno a la habilidad de atrapar una pelota en movimiento. Hay una penalización que da movimiento al juego, pasar al centro del círculo donde se juega. El no querer estar en esa posición hace que se busque atrapar la pelota y evitar que se caiga. Véase texto de Alba:

“Hoy he jugado a que si se nos cae la pelota cuando nos la pasan y se nos cae vamos a alla que es el centro y la tenemos que cojer y cuando la cojemos empieza otra vez el juego” [322-Co3-8a-Fa-Alba]

La regla preexiste a la ejecución de acciones y permite su coordinación. La regla coordina acciones antes de que éstas se produzcan según defienden Linaza y Maldonado (1987). El juego, como propusimos en el capítulo 1.2.3, es un sistema deontológico que produce placer y participación recurrente, repetitiva.

“Fui a seguir jugando con mis amigos a las atrapadas, corría antes de que me alcanzaran mis compañeros cuando que se me pusieron delante de mí pero me atraparon mis compañeros de mi escuela pero me quería escapar de mis compañeros pero vi a mi amigo y yo le dije que se escapara pero lo atraparon, después me escapé de mi amigo antes de que me atraparan de nuevo pero no me atraparon pero de repente me apareció un mi compañero pero logré escapar” [429-Tx3-8o-Fa-Carlos Yahir]

De texto de Carlos Yahir de ocho años entresacamos que:

- Juega con los amigos o con quienes se establece una filiación
- La función central es atrapar: están definidos dos roles, el que atrapa y el atrapado
- Si el juego solo consistiera en atrapar, el juego tendría una limitante pues en algún momento finalizaría al quedar todos atrapados, por lo que tiene la opción de “escapar”, lo que vitaliza al juego.
- Hay un espacio de *atrappabilidad*, es decir, la posibilidad de ser atrapados y atrapar, pues si se anulara esto el juego inexistería.

El juego “Atrapadas” demanda correr, intentar atrapar y no dejarse atrapar. Hay una exigencia a la conducta. Si se quiere jugar deben seguirse esas reglas de lo contrario el juego no es juego en la forma en que pretende serlo. Linaza y Maldonado (1987) sostienen que la regla por su preexistencia logra coordinar a los participantes del juego antes de que operen. Es decir, niñas y niños alrededor de los seis años, al jugar tienen un concepto de coordinación previo. A diferencia de un juego emparentado como el de la traes (*o tú la llevas*), en el de atrapar no se intercambian roles entre atrapado con el que atrapa, sino que se lleva a un sitio-cárcel y queda preso, con la posibilidad de escapar. Suponiendo que un niño no se esfuerza por correr, el juego carece de sentido pues es un juego de destreza que solicita mostrar competencias motrices para alcanzar al rival y a su vez el contrario no debe dejarse atrapar.

Esto ilustra que el juego corregula acciones y modos de interacción. Así como condiciona el deber hacer, hay prohibiciones y permisiones. Se prohíbe ser quien atrapa y el atrapado sincrónicamente, se prohíbe que todos los jugadores asuman el mismo rol, pues no existiría juego.

Varios juegos funcionan como un principio de opuestos. En el juego de atrapar tendría que asumirse lo que Lozano (1997) llama “transformar la acción en su recíproca”: si fui el que persigue, transformarme en el perseguido, transformación que es posible gracias al proceso de desarrollo intelectual que se vive, las operaciones mentales concretas, que teorizó Jean Piaget.

Las irrupciones e interrupciones que destrozan la continuidad del espacio sociocultural para lo lúdico, el recreo escolar, tienen reacciones negativas y se valoran como malas en los diarios en gran parte por la ruptura de sistemas de funcionamiento. La interrupción o la inacción física o social (ej. no jugar o no jugar con alguien), acarrea a que se valore al recreo como malo y que no se viva como disfrute (ver apartado de resultados 4.3, sobre mi peor y mi mejor recreo). Una transgresión a un sistema de regulación desestabiliza y produce daños, que van desde los daños directos, como insultar o agredir físicamente, a los daños indirectos, como la trampa y el faltar a la confianza. En el fondo, muchas de esas rupturas son porque no se siguen las reglas en los modos dispuestos, lo que conlleva a que se generen confrontaciones entre los contendientes.

4.5.3. Conflicto en los juegos

La invitación a jugar puede ser rechazada si incluye la participación con un enemigo, pues se supone que con el enemigo hay un espacio común de daño: se juega con los amigos, no con los enemigos. La idea de espacio común entre enemigos es que comparten un tiempo y un espacio, aunque con objetivos o medios contrapuestos y engarzados.

“... y luego me llamaron para que llo balla ajugar con mis compañeros futbol porque allistaba mi enemiga por eso no quise ir y tocaron el timbre y me fui corriendo” [174-Ma6-13a-Fb-Anabertha]

El conflicto persistente en las relaciones entre pares produce segregación de actividad conjunta, a menos que se resuelva. Anabertha, de trece años, nos cuenta esa situación en que rechaza jugar para evitar tener contacto con la enemiga.

Hay situaciones de daño que se puede inferir que son acciones persistentes, es decir, han ocurrido antes, se puede predecir respecto a ellas y los narradores lo hacen así. En la siguiente situación expuesta en el texto existe un miedo, una situación de indeseabilidad y malestar; tal situación produce constricción de la conducta: no salir a recreo y esconderse. Por tanto, el daño tiene efectos directos en la libertad, la coarta.

“Yo no salí a recreo, porque tengo miedo de que un niño me moleste, y entonces me quedé platicando con mis amigas sobre fiestas infantiles y dulces salí nada más a comprar unas papas y un jugo en eso me encontré al niño que me molesta y mejor me escondí” [64-Mo5-10a-Fa-Maricela]

Algunas narraciones dan cuenta del daño y la complejidad del mismo puesto que muchas veces coexiste el daño con la necesidad de estar junto a quien agrede, como lo narra Hillary:

Día 1. “Mi primo Alan me quita mi comida y siempre me decía que me comprara sabritas, churros y bolis hoy comí pepino un yakult y un activia. También su hermano me dejan su basura y yo la tenía que recoger

Día 2. Hoy comí chuleta, jugué al tiburón. Pero Arturo no me dejó ni a guardar mis cosas

Día 3. Hoy me junté con mi primo y no me quitó mi comida

Día 4. Hoy comí quesadillas pero mi primo sí me quitó mi comida y sin mi permiso mi celular” [1-MOR3-8a-Fa-Hillary]

Algo que llama la atención es el día tres. Aparentemente ya hay una historia tejida de agresiones, despojar de pertenencias y coerción para hacer lo que otro quiere y no hacer lo que uno mismo quiere por amenaza del agresor, y aun así, Hillary se “junta”³⁴ con él. Por una parte está narrando su situación dañina y las personas que se lo cometen y simultáneamente marca una cercanía con ellos, además, de la cercanía adicional de primazgo.

A veces en los intercambios con los contrincantes en el juego se tiene una visión unidireccional de un evento: ver el daño hacia sí mismo y no prever y advertir cómo se daña a otros. Los narradores pueden ver solo desde su propia perspectiva situando solo los efectos en sí mismos o justificando la acción de daño en la misma dirección contra el perpetrador. Algunas narraciones sobre el fútbol nos permitieron ver este asunto. Los narradores de sexto grado de una escuela de Córdoba, España, comentan que los niños de quinto grado se chulean y burlan de ellos, en cambio, el mismo día la narración, los de quinto dan una interpretación a esa supuesta agresión, justificándose que se chulearon porque los de sexto lo hicieron en día anterior. Esta situación la ilustraremos con un texto de Lucas:

“Aller ganó 6º pero hoy hemos ganado nosotros, y como también se burlan nosotros hoy nos hemos chuleado de ellos y hemos quedado 5-1 ganando. Antes

³⁴ La palabra ‘juntar’ es interesante pues es muy usada en el repertorio infantil para referirse a la “inclusión”. ‘juntar’ como asociarse, acercarse.

de jugar al futbol estaba hablando con Lucía y Marcos del dentista porque a Marcos alomejor lo ponen aparatos, y Lucía tiene aparato, alomejor a mí también me ponen” [365-Co5-10o-Fa-Lucas]

Los narradores de sexto grado no advierten que un día anterior hicieron esa misma acción que hoy critican.

4.5.4. Moralidad

Un tema emergente de las narrativas fue la moral y la transgresión de reglas.

Día 4. “*Andaba jugando y después frida, ingri, joce angel, fueron a molestarno y enton nos empesaron insultar y pegar y entonces el maestro nos fue a regañar a nosotros en debes que les regañara a los otros niños que los (nos) pegaron y despues nos bolbieron a molestar ellos asi que los ignoramos y una señora nos fue a regaña otravez y despues tocaron el cilbato y nos metimos*

Día 5. *Jugamos en una galera jugamos que eramos espías que bilamos (vigilamos) si no benia los niños que nos pegaron”* [444-Tx3-8o-Fa-Noé Alejandro]

Hablaremos de esta narración de Noé Alejandro en dos sentidos. Primero, cómo ocurre la irrupción de algunos niños o niñas en la actividad juego a través del molestar. Si hacemos un análisis con la deixis observamos que esos que molestan vienen de otra parte y son de fuera, pues no estaban ahí jugando: llegar y no se unen o piden unirse a la actividad lúdica, sino causar disrupción. Aunque Noé Alejandro narra la acción de jugar en singular se observa cómo alude a una situación grupal cuando dice “fueron a molestarnos”. La palabra molestar es usada previa a insultar y pegar. Hemos observado cómo la palabra molestar implica un conjunto de elementos desagradables y no deseados, poco preciso para el lector —no así para los narradores— en términos de identificar un tipo de daño³⁵.

En el segundo sentido en que comentamos este texto es porque el profesor procede de forma injusta pues llega y regaña a las víctimas “*en debes que les regañara a los otros niños que nos pegaron*”. Posteriormente, los agresores repitieron el daño molestar y el narrador y sus amigos optan por ignorar y reciben otro regaño de una señora. Esta situación es un ejemplo de la visión periférica que en ocasiones tienen los adultos respecto a lo que sucede en un conflicto entre pares, donde, si no conocen a fondo la situación pueden tomar medidas como las vividas por Noé Alejandro. Al día estos niños victimizados lo que hacen es sorprendente: juegan a vigilar, juegan a cuidarse de

³⁵ Molestar en sí mismo es la sensación de daño, aunque también hemos encontrado la palabra molestar para uso lúdico. Para los investigadores y lectores resulta complicado saber con certeza la gradualidad del daño, pero no así para el narrador. Para niñas y niños narradores molestar es una palabra que les sirve de comunicación de una percepción, que podríamos denominar, sintética del daño.

quienes les pegan. Transformaron en juego la situación de daño del día anterior. Una especie de escondidas, con un daño real. Así pueden jugar y protegerse en una misma actividad. Si esta situación hubiera sido observada someramente podría decirse que hay situaciones de poder y daño en el juego, empero, observamos y como sostenemos, que el daño ocurre fuera del juego o es un elemento no contemplado en el mismo y que rompe la secuencia lúdica. El daño no está en el juego por su naturaleza antitética.

4.5.5. Juego y daño: antitéticos

Hubo una situación de juego que nos causó curiosidad en el juego de los “atrapados” o “las atrapadas”. El juego consiste en atrapar, la función básica y que produce movimiento al juego es atrapar. Hay dos roles: quien atrapa y a quien se atrapa. Ambos son una oposición necesaria para el funcionamiento del juego.

Hubo narración de una situación en la que un niño jugaba a este juego, pero decide desistir. Sin embargo, continúa jugando en su rol de atrapar porque si no lo hace, bajo amenaza, los otros le pegarán. Lo curioso es la coexistencia de dos sistemas deónticos diferentes, uno inherente al juego y otro externo sobre el juego, o bien, la ontología del juego ha cambiado. El niño sigue jugando porque le dicen que juegue. En teoría ante una coerción externa de ese tipo el juego tendría que anularse, pues rompe las posibilidades de elección, la más básica y primitiva: querer jugar. Aquí hay un elemento a destacar: que participe en el juego de los otros no significa que sea un juego para él. Busca evitar que le dañen, no jugar.

Abogamos por la necesidad de conocer la percepción del juego y del daño desde el propio niño o niña. Con una observación *in situ*, parcial, casi fotográfica de ese juego, sin haber conocido el contexto de por qué corre para atrapar, tenderíamos a valorar la situación como lúdica, siendo que entraña un sentido lúdico para algunos y uno de daño para otro. Esto, tan presente en situaciones de bullying y otras agresiones entre pares, es difícil advertirlo por los adultos.

Linaza (2013), sostiene que cuando hay juego no hay posibilidad de que se presente el daño. Este punto no es un asunto de idealización del juego, sino, que al jugar se atienden a reglas, a principios bajo los cuales se someten, es decir, a la osamenta configuradora que inherentemente contiene el juego: si todos juegan³⁶, no hay posibilidad de daño. En el ejemplo anterior esta hipótesis no se desecha puesto que unos juegan con el otro, no conjuntamente, por ello la situación en algún momento contiene paralelamente una situación lúdica y una situación de daño.

³⁶ Puede haber un daño derivado que es la negación del jugar por quien sí quiere hacerlo. No se le daña en el juego, sino por el juego.

En los juegos rudos de pelea, aunque hay daños físicos, son aceptados pues consiste en eso, son daños articulados a la morfología de ese juego.

Otros juegos, como los del lenguaje, es decir los chistes, las bromas y los albures, por poner un ejemplo, también contienen ese sistema complejo de mezclar lo transgresor y dañino con lo lúdico. Una broma para que surta efecto debe contener algún grado de daño, en el cual el receptor debe entenderlo simultáneamente como algo real, como daño, y como una situación lúdica.

En el corpus de textos que analizamos encontramos también a la broma y el chiste como recurso transgresor y lúdico simultáneo, lo cual nos refiere que tienen presencia en la narrativa infantil: *“pero al comienzo a mi papá le dije que a William no le gustaban los frijoles porque es güero y si los comía se iba a poner morenito”* [423-Tx3-8a-Fa-Alondra Yazmín].

En el estado mexicano de Chiapas, en particular en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, de donde se produjo esta narrativa, es usual el consumo de frijoles negros. ‘Güero’ hace alusión a lo blanco, a lo rubio, así suele denominársele a los estadounidenses blancos. Entonces, la alusión que hace la niña sobre la explicación se presenta estructuralmente como causal:

No *p*, porque si *p* entonces *q*, y *p* es antagónico de *q*

Es decir, no come frijoles (*p*), porque si come (*p*) entonces se hará morenito (*q*), y ser morenito (*q*) es incompatible con la propiedad de él, que es güero. El humor, por tanto, está contenido en la metaforización. No cuestionamos si es o no verdad la explicación causal, sino aquello que supone tanto para el narrador, para la situación narrada y para nosotros como lectores. Otra vez, la narración presenta una situación lúdica y es transformada para nosotros como lectores en lúdica. O sea, fue lúdica en sí misma, el hecho ocurrido, la experiencia, y se narra también lúdica para nuestra comprensión.

La broma también transforma en lúdico el daño. Esto tendría que ser una paradoja, pero curiosamente se resuelve y es un espacio de convivencia y negociación con otras personas, al igual que el uso de las malas palabras y otros aspectos escatológicos en la narración (Temporetti, 2004).

La narración establece diferencias cualitativas entre las agresiones justificadas e injustificadas cuando está de por medio una situación lúdica:

“Cosas buenas: Me junté con mis mejores amigos y tomamos fotos, que di una patada en el trasero a Teo.

Cosas Malas: Isai me pegó de la nada” [125-MOR6-13o-Fb-Miguel Ángel]

El “dar una patada a Teo” Miguel Ángel lo escribió en ‘cosas buenas’, y que otro niño pegara “de la nada”, en las ‘malas’. El daño es un daño en el contexto. Lo ‘bueno’ en una descripción, el que yo sea el ejecutor del daño, dar patada y lo ‘malo’ de otra, receptor del daño, no es lo que hace que la acción sea buena o mala: buena porque yo lo hago, mala porque me lo hacen. Sino, que el primero está inmerso en una situación lúdica y el segundo, por el adverbio ‘nada’, en una situación de daño.

Vemos otra vez que la situación lúdica se erige sobre un sistema deóntico propio, donde establece sus límites y posibilidades, y fuera de él se pueden exacerbar los daños.

Los sistemas de poder y de regulación están presentes e intervienen en las interacciones entre pares de niñas y niños, como sucede en el resto de la sociedad. Encontramos manifestaciones del poder y su uso en el corpus de narraciones. Veamos tres ejemplos de ello:

“que me han castigado 10 min sin recreo, bueno y a otros compañeros más” [295-Co6-11o-Fb-Alfonso]

“que dos niñas, A. e I., de 6º se han reído de mí” [211-Co3-8a-Fb-Marta]

“Lo bueno: que juegue con mis amigos tuve diversión que unos amigos no me dejaron jugar con ellos” [144-Ma3-8o-Fb-Juan Carlos]

El profesor aparece facultado por su posición de adulto e instructor para castigar y dejar sin recreo anulando o modificando actividad e interactividad. Dos niñas se ríen de otra de grado escolar inferior. En el tercer ejemplo los pares impiden al narrador la acción conjunta con ellos.

El que los adultos decidan cuándo y modos de jugar les concede una posición para ejercer el poder, de control, de regulación y gobierno de la infancia (Ailwood, 2003) externamente, aunque dentro del juego y en otros ámbitos niñas y niños tienen protagonismo. En las narraciones están esos sedimentos del poder, a través de cómo se narran con otras personas en espacios y tiempos; algunos niños logran transgredir esas políticas sancionadoras mediante el juego (Wood, 2012), sanciones no solo provenientes de la comunidad adulta sino de los pares mismos.

Estos comentarios despojan al recreo del carácter proteccionista en que a veces se le ubica. El juego no está abstraído del contexto sociocultural del que surge, pues es creado, recreado, crea y se reproduce. Altera relaciones espacio-temporales sin despojarse de las bases deónticas en las que está circunscrito.

4.5.6. ¿Coexistencia del juego y del daño?

La dicotomía ‘bueno-malo’ parece evidente, aunque no lo es en la gradación en que una cosa es buena o mala. Pongamos el ejemplo de cuando accidentalmente se ‘caen los alimentos’.

“Fue un recreo bastante normal, hoy me tocó vender la botana escolar así que todo el recreo estuve fuera del salón, la verdad no hubo cosas malas en el recreo solamente se me cayó la torta al piso” [65-MOR5-10o-Fa-Alejandro]

El que a Alejandro se le hayan caído los alimentos se considera malo, pero no tan malo. Esto hace suponer cómo para algunos una situación puede ser mala, caerse los alimentos, y para otros no tanto. Surgen aquí preguntas si la valoración del daño es por los efectos que el daño tiene sobre sí mismo, caerse y ensuciarse, por los en sí mismo provocados por otras personas, por ejemplo que vean que se cae la comida y se rían, por ser un evento no planeado, por no poder comer, porque se estropeó, etc.

Si nosotros creáramos un ítem que fuera “caerse los alimentos”, y *a priori* lo valoramos como un evento negativo, con lo anterior nos damos cuenta que la gradación de qué tan malo puede ser para uno que se le caigan puede distar de lo que represente para otro.

En el texto de Alejandro al inicio está la frase “fue un recreo bastante normal”, otra vez, nos remite al hecho de que los narradores, se transcriben para otros, nosotros que leemos, y lo hacen para sí mismos: bastante normal, por tanto, sucedió lo que sucede siempre.

Los eventos percibidos como buenos y como malos son vividos en un mismo recreo, así, algunos textos aluden a que se divirtieron mucho, y a la vez coocurren con otros negativos, como no comer y caerse.

“Cosas buenas: me encontré un tazo me divertí mucho, platiqué con mi amigos diego

Cosas malas: no comí nada y me caí” [118-MOR6-11o-Fb-José Enrique]

La narración puede hacer coexistir aspectos dicotómicos sin necesidad de exclusión. Así, por una parte José Enrique dice que se divirtió mucho y al mismo tiempo habla sobre una EXPECTATIVA ROTA y un DAÑO ACCIDENTAL. Con el texto de Miriam de diez años, de la escuela de Morelia, Michoacán, observamos también la coexistencia de valoraciones positivas con vivencias de daño intencional recibido de otros:

“Cosas buenas: Jugué mucho me reí corrí poquito sonreí brinqué y me divertí mucho....

Cosas malas: Sandra nos fastidia ahora no me quito la comida la maestra me regañó Sandra nos dijo payasos pero sí jugué” [79-MOR5-10a-Fb-Miriam]

La conjunción adversativa “pero”, en ‘sí jugué’, reposiciona el estado de indeseabilidad y malestar, en las cosas buenas, en el divertirse enunciado anteriormente, en el jugar. Otra vez, se transforma vía la narración, ahora en vistas de valorar positivamente la experiencia en su conjunto.

Ahora pasemos a ver otro asunto común en las interacciones sociales, que es la ‘etiqueta’ de una persona a partir de una acción o conjunto de ellas. Dicha etiqueta vuelca la atención sobre un aspecto, por ejemplo los ‘negativos’, e impide observar los opuestos. Nosotros, a partir de los datos provenientes de los textos creemos que no hay siempre una polarización absoluta de lo bueno y lo malo en una misma persona, pues pueden coexistir. No todos los niños que molestan, molestan siempre o carecen de conductas prosociales. Para explicar mejor este asunto presentamos el texto de Hugo:

“Cosas buenas: Vendí papas, platiqué con mis amigos, fui al baño, jugué con mis amigos, recogí basura, en el baño había unos niños que habían encerrado y yo lo ayude a salir del baño y le pedí y le pedí a un niño que tirara mi basura

Cosas Malas: Les tiraba las cajas de papas a mis amigas, no me querían comprar papas y molesté a una niña” [91-MOR5-10o-Fb-Hugo]

Un niño platica y juega con amigos, recoge basura y ayuda a niño que estaba encerrado, luego, él mismo tira cajas a niñas, quizá como juego, y molesta a una niña. Si hubiésemos preguntado en un cuestionario solo por los aspectos de bullying hubiésemos excluido los elementos prosociales y de interacción de convivencia, que aunque podrían pensarse presentes, no estarían confirmados como lo estarían los que sí fueron preguntados directamente. En cambio, acá con Hugo se ve cómo coexisten ambos tipos de episodios en un mismo recreo y en un mismo narrador.

Hay situaciones contingentes desagradables en las que, no obstante a esa situación no prevista, el recreo es considerado el mejor.

“Hoy en el recreo gugamos a las agarradas y empesamos a correr y una amiga tiro a un niño de primero 1-a y callo en un charco de lodo y el niño empeso a llorar y a mi amiga le regañó el profe y seguimos gugando luego me quede yo y empese a correr para agarrar luego nos metimos para tomar agua y volvimos a salir a jugar y cuando salimos tocaron y nos metimos pero me divertí mucho hoy y fue mi Mejor día” [521-Tx6-11o-Fa-Daniel]

Son eventos contingentes para el narrador, algunas veces sin efectos directos aparentes sobre él, aunque sí importantes pues es su amiga la que tira a un niño en el lodo y que es regañada por el profesor. No obstante esos eventos imprevistos, considera que fue su mejor día.

4.5.7. **Estar y vivirse con otros**

En la narración puede rastrearse continuamente la referencia a otras personas, ya sea porque son personajes, porque sirven del contexto para el discurso que se está contando o porque los usuarios son también personas. A la vez varias narraciones son contadas sobre lo que ocurre en las personas. Entre los tipos de relaciones está la de amistad, que supone sentimientos de vinculación con otro. Es una suerte de apego donde se crea un espacio para intercambios de bienestar. Para Bennett (2013):

“La amistad, como es entendida aquí, es una relación distintivamente personal que está fundada en una preocupación en cada amigo por el bienestar del otro, por el amor del otro y que involucra algún grado de intimidad. Como tal, la amistad es indudablemente central para nuestras vidas, en parte porque es una preocupación especial que nosotros tenemos por nuestros amigos; ha de tener un lugar con un conjunto de preocupaciones, incluyendo las preocupaciones morales, y en parte porque nuestros amigos pueden ayudar a formar quiénes somos como personas.

Dada esta centralidad surgen preguntas importantes acerca de la justificación de la amistad y, en este contexto, si es permisible negociar cuando alguien nuevo llega, también preocupa la posibilidad de conciliar las exigencias de la amistad con las exigencias de la moralidad en casos en que los dos son vistos como conflicto”

Donde centra sus preguntas Bennett es sobre la integración de una nueva persona en el círculo de amistad y si se pueden conciliar demandas contrapuestas, como la amistad y la moralidad cuando ambas se encuentran en conflicto. De esta definición de Bennett, retomamos los intercambios positivos (bienestar, amor), y los aspectos de conflicto. En el corpus de narraciones analizadas encontramos referencias a ambos aspectos, véanse como ejemplo la categoría de DAÑO SIMÉTRICO INTENCIONAL, macrocategoría PROSOCIALIDAD y subcategoría VALORACIÓN POSITIVA DEL ESTAR CON OTROS. Hay, pues, narraciones que aluden a vínculos afectivos enmarcados en la amistad y peleas o agresiones simétricas entre amigos, es decir, la condición constante de intercambios que producen peleas o que son peleas en sí mismos. La amistad también conforma esta otra cara.

En las narraciones las palabras amigo o mejores amigos son recurrentes y generalmente narran que hacen algo con ese amigo: estuve con mis amigas, jugué con mis amigos, mi amigo no quiso jugar conmigo, etcétera.

Algunas narraciones evidencian el soporte que tienen los pares. Por ejemplo, cómo hablan de una situación que para la narradora es triste, suspender “mates”, y cómo una amiga empieza a cantar, la invita y, por su insistencia y ánimo, logra que la narradora se involucre y cante también.

“Hoy en el recreo estaba Hablando del examen abrí mi bocadillo y yo estaba triste porque había suspendido mates. Después una amiga mía que se llama Sheila empecé a cantar muchas canciones entonces me dijo que si quería cantar con ella yo le dije que no porque me daba un poco de vergüenza pero después de verla canta me anime y también hasta que tocaba la campana” [396-Co6-11a-Fa-Elsa Paulet]

Al parecer hay actividad conjunta privada, por ejemplo, hablar y pasear. Con los amigos se juega, con los mejores amigos se habla y se pasea por la escuela:

“Hoy hemos estado en el recreo yo y mis amigos, me he comido un bocadillo de chopés con mayonesa, estaba muy bueno. Mis amigos y yo hemos jugado al Pilla-Pilla, me he divertido mucho, luego mi mejor amiga Marta y yo estuvimos hablando, dando vueltas al patio” [339-Co4-9a-Fa-Celia]

El juego produce diversión y del estar con amiga no lo menciona. Entonces, el juego no es un asunto solo para amigos y de ahí su potencia e importancia psicosocial, se puede jugar aún con quienes no sean amigos, con desconocidos, siempre y cuando converjan en acuerdos de a qué jugar o cómo jugar, si es que se practican juegos reglados como el fútbol, escondidillas, pilla-pilla, etcétera.

4.5.8. Amistad y vinculación

La amistad y los nexos afectivos fijados en las interacciones con pares fueron un tema recurrente en las narraciones. Las amigas son un soporte ubicado en la escuela en el que transpola confianza de otro microsistema, la familia:

“Hoy estuve comiendo torta y mi refresco y después juegue con mis amigas a las pescallelo y después me do lias mipie y tube que estar sentada porque medolia mucho y después estuvimos caminando en la calle y después entre a mi salón y ise mi tarea y después platique son su hija de mi profe mientras que ella estaba comiendo su comida que compro en el recreo y después estuvo jugando con nosotros y me dolia mucho mi pie el derecho y me dolia mi cabeza a mi me can bien mis amigas y me siento contenta con ellas porque me siento mejor como mis padres que no me escuchan como mi amigas de la escuela me quiere mucho mis amigas y yo las quiero mas como mis hermanos o mis primas y siempre jugamos

juntas las 3 y platicamos muchas cosas de nosotras 3 y me siento muy contenta de mis amigas” [491-Tx5-10a-Fa-Alondra del Cielo]

Hay amor y confianza entre las amigas para platicarse entre ellas y para jugar siempre. Es decir, la persistencia en las interacciones y la cantidad (de tiempo, de lo contado) parecen ser una situación importante para sostener la relación. Quiere a sus amigas como a sus hermanos o primas. Alondra del Cielo está hablando de ese tejer vínculos fuera del entorno familiar, usando metáforas como ‘querer como a hermanas o primas’.

Algunas interacciones de conflicto entre pares, que tienen presencia normativa en la vida de niños y niñas, se tiene conocimiento por ellas y ellos que cuando ocurre con quienes se tiene un vínculo de amistad, dichos conflictos son eventos caducos que “no duran mucho”.

“Hoy en recreo hice jugar con mi amiga Karla y Lizeth otra amiga muy querida de 3 y desde que llegó fue mi amiga aunque nos peleamos pero esas peleas no duran mucho más que 3 o 4 días también hice comí y me compre un boli y fui al patio y estuve con Karla, Denise y Sabrina. Eso si va ser todo. Fin” [74-MOR5-10a-Fa-Angélica]

Algunas frases nos llamaron la atención, por ejemplo, se nombra “peor amiga” a una niña indeseable.

*“Hoy en el recreo me he comido el bocadillo y el zumo después **me e enfadado con una niña de la clase por que me querían poner con mi peor amiga** a continuación vino Rosa y estuvimos hablando me fui con la prima de Rosa a jugar y toco el timbre” [399-Co6-11a-Fa-Estefanía]*

En los niños y niñas mayores se presentan situaciones de enamoramiento, es decir, las relaciones entre niños y niñas comienzan a entablarse por mediadores de amor.

“Pues el día de hoy jugué con mis amigos y amigas a la botellita creo y nos tocaron castigos pero no malos son buenos, platiqué, jugué, comí, reí y una niña le dio un beso en el cachete a u niño y pues yo estoy enamorada de un niño y no sé qué hacer y creo que ya es todo” [112-MOR6-11a-Fb-Paola]

Este asunto de comenzar otro tipo de vinculación que ya no es solamente la amistad, sino el flirteo, el coqueteo; en fin, situaciones de construcción de relaciones de pareja.

4.5.9. Vivirse con otros en conflicto

Hay límites para cómo tratarse entre amigos, con lo que vuelve a remarcarse la distancia que existe entre el daño injustificado y aquel que aparece conjunto como en los chistes, las bromas, las llevaditas, etcétera.

“Cosas malas: Ángel se hecho un gas y un amigo estaba de llevado³⁷” [87-MOR5-10o-Fb-Jorge Jaín]

El estar ‘llevado’, en otras circunstancias pudiera considerarse lúdico, pero hay momentos en que va más allá y se traduce en un daño. Esto ya lo discutimos cuando hablábamos de la necesidad de conocer el significado atribuido por las niñas y niños ante esas circunstancias para ver si es o no daño. En este caso sabemos que ‘estar de llevado’ se trata de un daño, pues no hay un escenario lúdico cuando se presenta.

La actividad conjunta no garantiza la ausencia de conflictos. Una niña hace su tarea y otra le pide hacer trabajo con ella y se sobreentiende que realizaron tal actividad conjuntamente por cómo está narrado.

“En el recreo he estado en la clase porque estaba lloviendo. Mientras estaba comiendome el bocadillo saque mis cuadernos y empecé a hacer las tareas, entonces una niña que se llama Estefanía me dijo que si quería que aga las tareas con ella. Cuando terminamos de hacer las tareas de conocimiento empecé a dibujar y entonces estefanía empezó a leer una carta que me había escrito una niña que se llama Sheila cuando se la quité se me rompió y me enfade con ella” [396-Co6-11a-Fa-Elsa Paulet]

Elsa Paulet acepta que Estefanía haga la tarea con ella. Luego, Elsa Paulet dibuja y la otra niña toma una carta de Elsa Paulet y comienza a leerla, lo que propicia que al quitársela se rompa y se enfade con ella. Había actividad conjunta que se quebranta por un evento de daño.

4.5.10. Sobre la contextualización del texto y la coexistencia de lo ‘bueno’ y lo ‘malo’

Los textos, como vimos anteriormente, pueden hacer coexistir aspectos que pudieran considerarse dicotómicos y que coocurren en las interacciones sociales entre pares. En el texto que presentamos de José Abraham [162-Ma4-9o-Fb-José Abraham],

³⁷ “Estar de llevado” o “llevarse”, en México, significa ‘molestar’ pero en sentido lúdico. Es transgresor y lúdico simultáneamente. Por ejemplo, alguien puede *estar de llevado* diciendo groserías o haciendo bromas. Es común, por ejemplo, la expresión “¡si te llevas, te aguantas!” para decir que si alguien está molestando, cuando le hagan lo mismo, no tiene que decir nada, ni refunfuñar ni quejarse. También suelen usarse otras expresiones similares como “bucar pleito / buscapleito” o “chingaquedito”.

se identificó la intencionalidad de las acciones desde el punto de vista de él, así como cuatro daños, dos de exclusión, uno de agresión verbal directa y uno de expectativas rotas.

Día 1: “*que nunca me dejan jugar y lloven que los dejo jugar o me gritan o me insultan*”

Día 2: “*lo malo fue que no jue y nunca me dejan jugar*”

El daño EXCLUSIÓN social es “que nunca me dejan jugar y lloven que los dejo jugar”, luego, adviene otro, que es ‘me gritan o me insultan’. El día dos presenta el daño EXPECTATIVA ROTA, *lo malo fue que no jue*, y se repite la exclusión social ‘*y nunca me dejan jugar*’.

Hay persistencia del daño exclusión en la semana. La frecuencia nos puede decir algo de la persistencia, pero no está dada únicamente por la mención del daño dos veces en la semana, sino por el contenido del texto que establece la actividad de donde se es excluido. La utilización del adverbio “nunca”, es una valoración subjetiva frente a la interacción con los pares de referencia, en que siente que lo rechazan siempre. Hay una sensación de que el daño va más allá de la descripción de esos hechos vividos y alcanza a la historia personal de interacción: ‘nunca me dejan jugar’. El ámbito donde se le excluye, el juego, es una de las actividades conjuntas que más disfrutaban los niños y niñas en el recreo, la que permite variadas y consistentes interacciones y la que más persistencia como actividad conjunta en el recreo tuvo en la redacción (Ver apartados 4.3 y 4.4).

Aquí observamos la ventaja del análisis cualitativo. Este niño marca una situación de injusticia, es decir, no hay correspondencia entre lo que se hace con otros niños y lo que ellos hacen conmigo: yo los dejo jugar, ellos nunca. Además, nos muestra la saturación de la exclusión social en el texto. Empero, hacemos notar que el análisis está centrado aquí en las cosas malas. Este niño también escribió sobre las cosas buenas que vive:

Día 1. “*lo buen fue que jue con mis amigos y terminamos desayunar cuando tocaron*” (para ingresar del recreo).

Día 2. “*Lo bueno fue que platique con el maestro de física y fui a comer mi sabrita*”

Esta descripción nos plantea interrogantes. Al ver las cosas malas nos dio la idea de saturación, de que la experiencia era negativa porque no lo habían dejado jugar, pero, al leer las cosas buenas observamos que hay una coexistencia de actividad lúdica en la narrativa. El narrador valora y separa ambas situaciones, como antitéticas —así

decía la instrucción “B” que le propusimos hacer, “Escribe las cosas buenas y las cosas malas que te pasaron en el recreo”-, ambas acciones, de daño y lúdica, fueron parte de su texto de experiencia.

4.5.11. Interpretación de situaciones de daño y juego: el daño en el juego

Más de algún lector de estas líneas advertirá una especie de tautología o cacofonía al leer en una misma frase las palabras ‘juego’ y ‘daño’, siguiendo los comentarios previos en que expusimos su antagonismo. Otros lectores, se preguntarán si efectivamente hay juegos dañinos o que contengan daños. Si se toman algunas acepciones del juego, por ejemplo su utilización en frases como ‘el juego de la vida’ o ‘juegos peligrosos’, se hace alusión a situaciones en que se pudieran contener daños.

Varios juegos por su morfología son susceptibles al daño, por ejemplo, los juegos de reglas se prestan a las trampas, que no suelen ser lúdicas, quizá solo para algunos integrantes del juego, no para todos. Las faltas en el fútbol, aunque penalizadas, no son vistas como algo gracioso o divertido la mayor de las veces. Es una transgresión, sancionada y recompensada al destinatario de la transgresión. Entonces, si un juego en su morfología contiene una deontología como lo hemos viniendo diciendo, es decir, un deber ser en un deber hacer, ¿es posible una trasgresión lúdica? Veamos, a través de una niña una situación que contiene esas características. La narradora menciona:

“Jugamos a los retos y pusimos a una amiga a besarse con su novio un niño llamado Max Eduardo y un niño llamado Bladimir me molestó y lo corretié hasta que me cansé y todavía tengo ganas de golpiar a una niña llamada Cesilia y si me provoca (n) o me voy a contener”
[107-MOR6-11a-Fa-María Luisa]

Las obligaciones sobre otros puede no ser una situación de daño. La narradora comenta que jugaron a los retos. Esto implica que los jugadores se someten al sistema altamente demandante de ese juego, a reglas específicas. Antes de ingresar al juego se sabe esa situación y es parte del carácter lúdico. Luego, María Luisa, la narradora el texto anterior, menciona que derivado de ese juego obligan a una amiga a besarse con su novio. El obligar, y el obligar sobre eso, besarse, es una situación lúdica. Vemos que no todas las coerciones son dañinas.

El juego aquí muestra su osamenta que le separa de otros campos de acción: los sistemas deónticos son resignificados, traspasados y sintetizados en una función lúdica. Fuera del contexto que nos provee la propia narradora, jugamos a los retos, la acción sería un daño. Nos llama la atención que obliguen a besarse a los novios, pues se supondría que los novios se besan de por sí. Algunos dirían que no es una obligación real, que no fue de verdad un reto, porque al ser novio no tendrían complicación en

besarse. Acá adviene otro aspecto. La narradora, que *transduce* (sic) la situación social experimentada en la narración, nos comunica que eso fue un reto, nos dice que en estas edades los novios no necesariamente se besan.

El juego, hace posible a final de cuentas, el beso. La estructura del juego puede ser suficiente para justificar la acción: es un juego de retos, el reto fue ese, por tanto, cumplió el reto: jugó. Los adultos si no estuvieran de acuerdo con que esa niña y el niño se besasen, pudiesen decir “ya no juegues a eso”, es decir, intentarían contener la configuración que dio paso a la transgresión, no solo contendrían o acusarían la acción final ‘beso’.

Véase la *figura 51*. El juego de retos es un escenario que juega, valga la redundancia, con las transgresiones. A los participantes se les solicita decir o hacer algo que en sí mismo ya es una transgresión –algo demandante, fuera de lo común, que implica las más de las veces romper con algún tipo de regla—. Si no se hace o dice lo demandado, es decir, si se transgrede a obligación, adviene una segunda sanción, que de por sí implica una transgresión. Si se cumple, se está transformando en lúdico un proceso transgresor: hacer lo indebido.

Estrofas	Línea	Texto
I	1	Jugamos a los retos
	2	y pusimos a una amiga a besarse con su novio un niño llamado Max Eduardo
II	3	y un niño llamado Bladimir me molestó
	4	y lo corretié hasta que me cansé
III	5	y todavía tengo ganas de golpiar a una niña llamada Cesilia
	6	y si me provoca (n) o me voy a contener

Figura 51. Niña narra situación de regulación emocional

Participante [107-MOR6-11a-Fa-María Luisa]

La estrofa I contiene los aspectos comentados sobre el jugar con transgresiones. Podríamos decir que el juego es un proceso creativo de transgresión.

En la estrofa II, María Luisa nos cuenta que un niño la molestó y ante eso ella lo correteó hasta que se cansó. Aunque es complejo saber, por el tipo de acción de que se trata, MOLESTAR, si fue daño o no, otros elementos de la situación, como corretearlo hasta que se cansó, hacen suponer que sí fue un daño. Podemos decir con certeza que no es un tipo de daño enmarcado en bullying. Esto lo sabemos porque, al corretear ella al niño, da cuenta de una reacción ante el daño del otro, es decir, hay posibilidad de autodefensa, con lo que podríamos decir que están en circunstancias iguales y no hay desequilibrio de poder. Se sobreentiende que el niño corre también, para no ser atrapado, ya no se enfrentó a la niña.

La narradora reconoce su estado emocional respecto a una niña llamada Cecilia, el tener ganas de golpearla. Al usar el adverbio “todavía”, da cuenta de una continuidad y un deseo previo, mismo que se continuará si la niña le provoca. La narradora hace una valoración de sí misma, con ganas contenidas –no va y golpea actualmente. Está justificando discursivamente su actuación futura si la niña le provoca.

Cuando se pregunta con otras técnicas sobre la persistencia de las agresiones en el tiempo, en los últimos dos meses, por ejemplo, los niños y las niñas hacen una evaluación y resumen sus interacciones en categorías como “siempre”, “a veces” o “nunca”, en cambio, con el diario, reportan su experiencia diaria; documentan sus acciones, interacciones y las acciones de otros.

Niñas y niños a partir de los siete u ocho años (segundo grado) son capaces de narrar su actividad, ya sea por escrito o auxiliándose de dibujos. La escuela rural, bilingüe tzeltal-castellano, no reporta situaciones de daño intencional hacia otros en el recreo. Su recreo se desarrolla en casa, patio y salones y en otros espacios comunitarios, debido a que niñas y niños pueden salir a sus casas para comer, tomar pozol (bebida típica de este y otros grupos indígenas) o descansar durante el recreo. El resto de escuelas sí presentaron situaciones de daño intencional. Las interacciones mediadas por el daño parecen ser cotidianas.

Respecto a la similitud de las cinco ciudades urbanas y su diferencia con la rural, podremos decir, similar a lo que Linaza y Bruner (2012, p. 253) dicen respecto al desarrollo “puede ser más parecido el desarrollo de un niño en un medio urbano, aunque sus ciudades pertenezcan a continentes diferentes, que entre esos mismos niños y sus iguales en zonas rurales del mismo país”. Además, el sistema que norma el uso del tiempo y del espacio en el recreo es decisivo: qué se hace y dónde se hace.

La forma de solicitar la redacción del diario influyó, hay más reportes de conductas de daño cuando se solicitaban las cosas buenas y las cosas malas. Esto da cuenta de la rutinización y de lo complejo que es reportar algunas conductas sin la pregunta concreta sobre ella. Ciertamente, pudieron haber ocurrido más interacciones de daño que no fueron redactadas, sin embargo, el valor de lo que anotaron en los diarios es justamente que eligieron anotarlas y que escribieron ‘temas’ relevantes de algún modo.

A través del diario es difícil observar la persistencia en el tiempo más allá de los días de narración, es decir, cumplir con el criterio de repetición sistemática de la acción para ser considerada bullying. Sin embargo, no obstante a la limitación temporal, puede observarse persistencia en el daño en varios participantes, aunque desconociendo si es sistemática. A través de análisis cualitativo, por ejemplo viendo el uso de adverbios y la deixis, podremos acercarnos a la comprensión de algunos elementos de la definición de bullying. Para otros, como la persistencia y el desequilibrio de poder, necesitaríamos

solicitar narraciones o nominaciones específicas; o dialogar directamente con ellos a partir de lo que escribieron en diarios.

Las acciones de daño aquí reportadas se enmarcan en narraciones que describen el contexto e interacciones diversas como jugar, platicar, comer, actividades físicas diversas y conductas prosociales y en su mayoría las situaciones de daño fueron presentadas en un contexto y en una rutina.

Los reportes de daños en los recreos son los que han sido reportados teóricamente para las interacciones entre humanos (Björkqvist, 1994; Rivers y Smith, 1994), y que tienen que ver con daños de confrontación directa y daños indirectos (Ortega, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega, 2009); además, observamos y reportamos otras formas de daño. No obstante, la discusión respecto a la diversidad de clasificaciones de agresiones (Ramírez y Andreu, 2003), aproximan a la descripción de alguna arista del contexto de agresión en que viven los niños y las niñas observadas en sus rutinas. La ventaja del diario es que permite conocer, a través de la redacción de los niños y niñas –aún con las limitantes de competencias lectoescritoras- el cómo se describen las acciones e interacciones desde el narrador.

El diario nos permite adentrarnos en otra información que no proveen técnicas como el cuestionario o la entrevista, empero, puede triangularse la información para conocer más el contexto de participación lúdica y de daño.

4.5.12. Posibilidades del modelo de microanálisis: propuesta para análisis de situaciones lúdicas y de daño

Eugenia Cintia [359-Co5-10a-Fa-Eugenia Cintia], niña de quinto grado, de Córdoba, hizo su diario bajo la instrucción “A” de “Escribir las cosas que le pasaron en el recreo” y que reproducimos a continuación nos ayudará para mostrar un ejemplo del análisis que proponemos hacia el futuro derivado del microanálisis (capítulo 3), aplicándolo a una narración donde aparece el juego y el daño:

Día uno. “Hoy me he puesto a estudiar lengua con mi amiga Robert otras han hablado oras han jugado al bingo y me he puesto ha hacer las actividades he necesitado un diccionario”

Día dos. “Hoy hemos jugado al futbol otras al pillapilla y otras al baloncesto y le han roto a un niño la boca (vaca)”

Día tres. “Hemos jugado al fútbol otra vez en el recreo contra 6° de primaria otras a (ininteligible) y otras al pillapilla y las pequeñas a Educación Física y han estado castigada 4 niñas pero al final le dejaron jugar muchas niñas no han comido ha si que le he dado la mitad de mi comida he comido mucho con mi amigo Robert y Jesús”

A partir de la narración de Eugenia Cintia observamos que se muestra a sí misma como atenta de los demás, particularmente es sensible a las situaciones de daño que afectan el bienestar de otros niños y niñas: que estén castigadas cuatro niñas, que no coman, que lastimen a un niño. Esta preocupación la consideramos Se prosocial, pues esas acciones no afectan directamente a ella, y sin embargo, interviene gratuitamente sin directivos en la narración. Está atenta a lo que sus amigos y amigas hacen y ella se narra en acciones conjuntas con otros niños por iniciativa propia. El juego de los otros aparece en los tres días y el juego de ella en dos días. ¿Qué podremos entrever en su narración? Aplicando el modelo de microanálisis vemos que existe preocupación por los otros tanto en su actividad lúdica como en aspectos de daño.

La *figura 52* segmenta y codifica el texto de Eugenia Cintia a fin de obtener las categorías relacionales y las temáticas.

	Día de narración, guion y acción codificada	Categoría relacional	Categoría temática
1	Yo ^ {estudiar lengua} Amigos Robert	Motu propio hacer con	Estudiar
	Otras ~ {han hablado}	Mención del hacer de otras	Hablar
	Otras ~ {jugado Bingo} Niños 6° /	Mención del hacer de otras	Jugar
	Yo Ö {hacer actividades, necesitado diccionario}	Propio	Estudiar
2	Nosotras = {jugado futbol}	Hacer conjunto	Jugar
	Otras ~ {jugado Pillapilla}	Mención del hacer de otras	Jugar
	Otras ~ {baloncesto}	Mención del hacer de otras	Jugar
	Niño ~ ¶ {y le han roto a un niño la boca}	Daño / Mención del hacer de otras	Romper la boca
3	Nosotras = {jugado futbol} Niños 6° /	Hacer conjunto	Jugar
	Otras ~ {jugado Pillapilla} Niños 6° /	Mención del hacer de otras	Jugar
	Otras, las pequeñas ~ {jugado Educación física}	Mención del hacer de otras	Jugar
	Cuatro niñas ~ ¶ {castigadas} Profesor	Daño / Mención del hacer de otras	Castigar
	Cuatro niñas ¥ {castigadas / jugar} Profesor	Evitar el daño	Evitar daño
	Muchas niñas {no han comido} ¬ {dado mitad de comida}	Motu propio compartir	Compartir-comida
	Yo ^ {comer mucho} Amigos Robert y Jesús	Motu propio estar con	Comer con

Figura 52. Texto con categorías relacionales de las acciones y categoría temática

Fuente: *Elaboración propia*

Comencemos analizando los juegos: cuatro son juegos de reglas competitivos: futbol, baloncesto, bingo y pilla-pilla, y uno más es impreciso: jugar a educación física. Tres juegos requieren de habilidades y destrezas físicas –y posiblemente cuatro, si incluimos el de educación física- y otro más de atención, concentración y psicomotricidad fina (bingo). Ahora bien, si atraemos el análisis usando el concepto de *deixis* (véase *figura 53*) podremos ver que se marca la temporalidad, propia del diario personal y del momento de redacción: ‘hoy’.

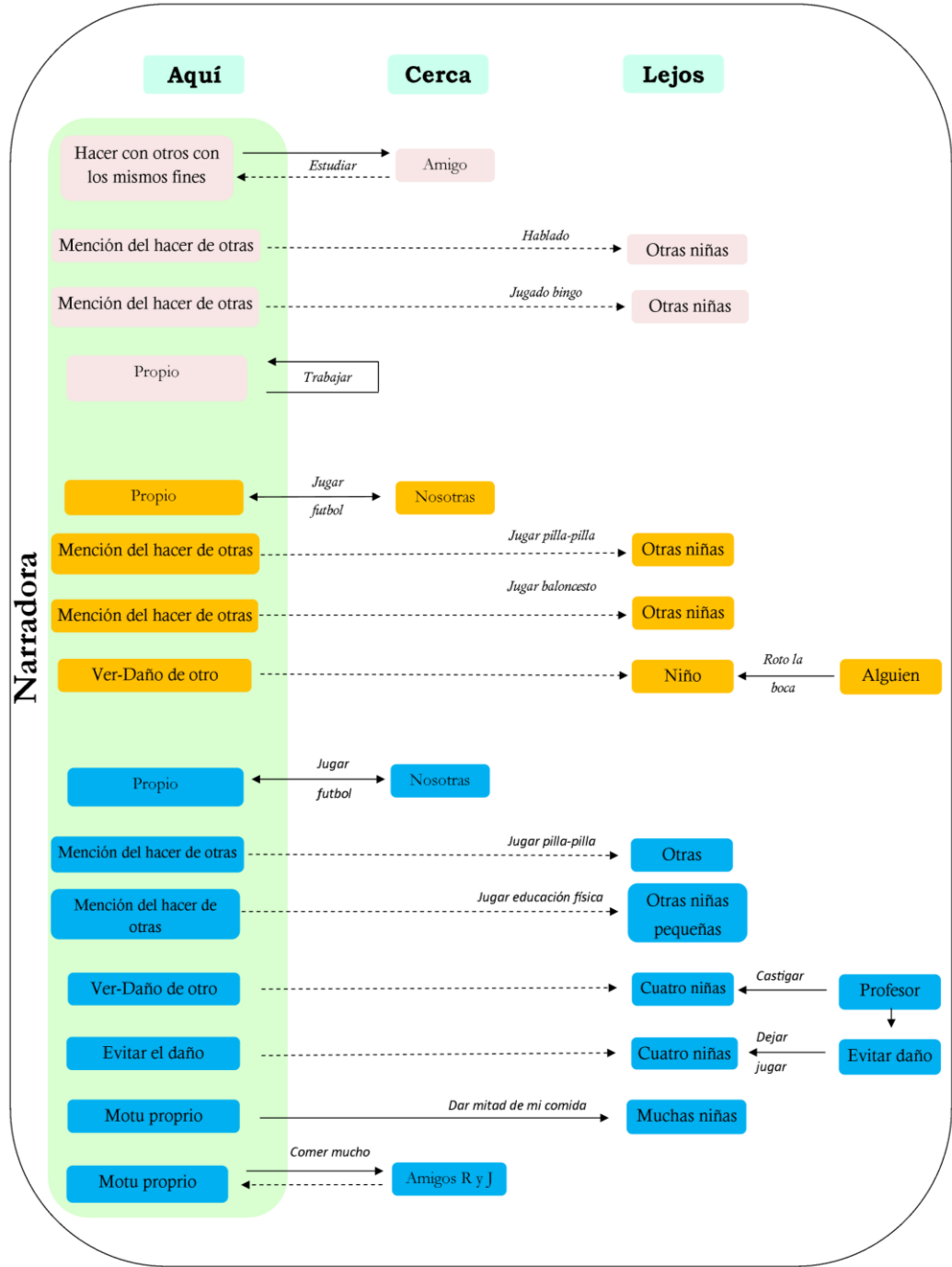


Figura 53. Ejemplo de representación de categorías relacionales

El yo-narrador (O sea, Eugenia Cintia), coocurre con su amiga. Otras niñas, “allá” lejos hablan y juegan al bingo. Yo-narradora, hace una actividad ‘propia’, para ella, que es ir por el diccionario. Representaremos el texto de Eugenia Cinthia ya codificado con las ‘categorías relacionales’ en la *figura 53*.

Eugenia Cintia, la narradora, columna verde en la *figura 53*, aparece con sus tres días de narración coloreados en rosa, naranja y azul. En la parte superior de la figura se encuentran en pequeños recuadros tres palabras: aquí, cerca y lejos. Estas expresan las distancias y cercanía de los personajes respecto al narrador. Así, “mis”, “amigos” o “nosotros”, puede interpretarse como cerca. La deixis nos permite ver que están aquí, conmigo. Las otras personas, “un niño”, “cuatro niñas”, “muchas niñas”, “otras pequeñas”, que tienen en la narración un carácter indefinido, aunque presentes claramente, están *allá lejos*.

Las líneas regulares ininterrumpidas de las flechas expresan una relación directa, en que hay un requerimiento deóntico de algún tipo expresado por la narradora. La línea tiene una fuente de donde es emitida y un objetivo, la flecha, hacia donde se dirige. Cuando se narra una correspondencia, hay otra flecha que regresa a la fuente inicial en respuesta a la primera.

Las líneas interrumpidas que se expresan en sucesión de guiones expresa que esos temas y actores son traídos a colación por la narradora, pero no les está condicionando, o mejor dicho, no son presentados en forma deóntica.

Se observa al narrador como la fuente a partir de donde se posiciona a los otros, propia de este género de escritura, el diario. Eugenia Cintia les incluye de una forma indirecta.

El día dos y el día tres se presentan dos tipos de daño: físico directo y represión. El primero infringido por un par y el segundo por un docente inespecífico. Como se observa, no es acusado (ver la categoría *acusación*, Plascencia 2009; 2010) directamente ningún transgresor, sino solo la acción misma. Esto evidencia la presencia de dos eventos de transgresión moral: privación de derecho de jugar y privación de comer.

Esta narradora se centra en las víctimas, no en los transgresores. También, hay un evento moral prosocial, dar comida a quienes no han comido y comer junto con ellos.

En resumen, Eugenia Cinthia se menciona y menciona a los otros, lo que otros hacen. No basta con narrar solo lo que hace ella, sino lo que hacen los otros. Anotaremos la categoría relacional entre paréntesis. Así, hay categorías relacionales que indican que narra sobre sí misma y su actuación (Propio), con amigas (Hacer con otros con los mismos fines), sobre juego y daño en otros (Mención del hacer de otros; ver el daño y cómo se evita después (Ver daño de otro y Evitar el daño), así como acciones prosociales de ayuda (Motu proprio).

4.6. Resumen de capítulo cuatro: sobre el recreo escolar

Para investigar el recreo escolar solicitamos que niñas y niños de dos escuelas mexicanas de Las Margaritas, Chiapas, México, escribieran cuál había sido su mejor y su peor recreo vivido. Asimismo, niñas y niños de dos escuelas cordobesas, españolas, y cuatro mexicanas, una michoacana y tres chiapanecas, redactaron un diario personal sobre lo que les sucede en su recreo escolar durante cinco días continuos. El objetivo para este estudio fue “describir e interpretar las acciones narradas sobre la propia actividad, entre ellas las situaciones lúdicas y de daño, vividas durante el espacio temporal del recreo y que son narradas por escrito por niñas y niños de escuelas primarias”, con los objetivos específicos: a) analizar cuál es su mejor y su peor recreo de acuerdo a sus narraciones, b) analizar acciones e interacciones emergentes de las narraciones en diarios y situaciones lúdicas y situaciones de daño y c) analizar si el diario en sus dos modalidades ayuda a conocer situaciones lúdicas e interacciones relacionadas con conductas de daño entre pares.

Los objetivos fueron cubiertos y se documentó detalladamente la forma analítica, los resultados e interpretaciones a las que llegamos. La tarea de redactar sobre el mejor y peor recreo la realizaron 62 niñas y niños mexicanos. El mejor recreo se relaciona con la actividad lúdica, así lo indican ocho de cada diez participantes, y también se relaciona con interacciones prosociales, con estar con otras niñas y niños en un espacio en común de convivencia, y con vivir eventos inesperados resultantes en un bienestar propio. El peor recreo es aquel en el que hay acciones o interacciones mediadas por el daño. Cuatro de cada diez niños (41.9 %) considera que el daño intencional entre pares produce que el recreo sea considerado el peor de acuerdo a su experiencia en sus propios recreos; también la inacción física o social, es decir, no poder estar con otras personas o estar impedido para realizar acciones motrices es criterio para considerar el peor recreo. Otros criterios son los daños de EXPECTATIVA ROTA y el ACCIDENTAL.

De la tarea de redacción de diarios concluimos que niñas y niños tienen encuentros benéficos y de daño con coetáneos. Un porcentaje superior a 95 % narra actividad lúdica. Aquí nos fue útil la consideración de la actividad lúdica tanto si es juego como si se trata de otras acciones que tienen sentido lúdico. Por ejemplo, el conversar o pasear con las amigas y amigos tiene un sentido lúdico aunque propiamente no están jugando a ‘conversar’ o a ‘pasear’. Ni tampoco están usando la conversación o el paseo dentro de un guion de algún juego. Pero ambas acciones contienen características que atribuimos al juego, como tener fusionados medios y fines al ejecutar la acción, estar motivadas intrínsecamente, no buscar fines productivos, propiciar disfrute y plantear un escenario común de convivencia.

Hemos denominado macrocategorías a estos temas generales sobre los que se habla en los diarios. Los narradores y narradoras nos refieren, según interpretamos, adicional a la actividad lúdica otros encuentros o interacciones benéficas, por ejemplo la prosocialidad, la solución de problemas interpersonales, el estar y buscar la compañía de pares principalmente y de algunos adultos como los profesores y las madres.

Las prácticas de acciones e interacciones entre pares dan cuenta de rutinización, y cómo el recreo representa un espacio para estar con otras niñas y niños y negociar el espacio; en que los conflictos se generan, persisten y pueden devenir en daños, ya sea unidireccionales o bidireccionales. Niñas y niños tienen que gestionar con quién y cómo estar con otros en ese espacio escolar.

Sobre el objetivo de saber si los formatos de instrucción en que solicitamos narrar los diarios contribuyen a conocer la vida infantil en el recreo desde ellos mismos, creemos que efectivamente lo hacen por las siguientes razones: los dos formatos propiciaron que niñas y niños hablasen de lo que les ocurre en el recreo escolar y no obstante a algunas diferencias enteramente socioculturales –por ejemplo en México mencionan que ‘compran’ o mencionan a sus madres porque éstas asisten a los colegios a llevarles desayuno o dinero para comprar-, niñas y niños de las seis escuelas refieren actividad similar. A excepción de esas diferencias por país, todas las escuelas narraron aspectos similares, lo que nos permitió organizar esa información proveniente de los datos empíricos en macrocategorías. Esto es lo consideramos relevante puesto que el formato “A” solicitaba “Escribe las cosas que te pasaron en el recreo” y el formato “B” “Escribe las cosas buenas y las cosas malas que te pasaron en el recreo”, y aun así proveen información cualitativamente similar. Ahora bien, hubo diferencias en cuanto a la proporción del relato de algunos contenidos, de los cuales destacamos dos: en el formato “A” se produce narración más abundante y en mayor número de participantes en la Actividad lúdica (99.3 %), si se le compara con las menciones absolutas y con los participantes del formato “B” (95.2 %). Nótese, no obstante a esa diferencia, que los dos formatos registraron un alto porcentaje de participantes que narran situaciones lúdicas. Otra diferencia por formato de instrucción fue en la macrocategoría DAÑO. El formato “B” produjo más narración de acciones de daño que el formato “A”. Esto es, el preguntar de una forma en que los relatores y relatoras de su propia actividad cuenten lo que les sucedió organizadamente en ‘bueno-malo’, propicia que agreguen a su relato más situaciones de daño. Esto sucedió para la macrocategoría DAÑO y para las categorías DAÑO ACCIDENTAL y DAÑO INTENCIONAL UNIDIRECCIONAL ENTRE PARES.

Los diarios, desde el autorrelato espontáneo –lo que niñas y niños quieren contar- nos muestran una intensa actividad en el recreo escolar. Podremos saber algunos detalles sobre la forma en que niñas y niños se relacionan, y cómo gestionan

el acercamiento amistoso y de daño con los pares, asimismo, provee elementos para conocer lo que sucede en el contexto. Aunque en esto último en ocasiones no hay suficiente información en el texto para interpretarle, pues una misma situación pudiera interpretarse como juego o como daño. Por ejemplo, la acción de perseguir puede ser ejecutada en un escenario lúdico o de daño, y si las niñas y niños solo dicen “perseguí a mis amigos”, no se sabe si es en juego o en daño. Nos dimos cuenta que no todos los niños y niñas nombran a los amigos y amigas solo en interacciones prosociales o de convivencia, por esa razón en la frase anterior no puede derivarse que si menciona a “amigos” en ‘perseguí’, ello se enmarque en una situación lúdica. Este fenómeno de complicación para la interpretación de esos eventos fue más frecuente en el formato “A”.

Los juegos y en general la actividad lúdica conjunta contribuye a corregular las acciones, creando un espacio común para el cual los que están en él llegan a acuerdos y participan generando acciones con efectos para sí mismos y para otros participantes. La actividad lúdica no solo se hace con amigos, sino con extraños o ‘nuevos amigos’, por lo que permite ser un puente entre dos niñas o niños que no se conocían y que al crear espacio común pueden establecer relaciones. Esto sucede más con los compañeros de clase o edad, e incluso pasa con niñas y niños de otros grados escolares.

Ahora bien, vemos que la narración en diarios nos permite conocer relaciones complejas respecto al daño. Puede suceder que niñas o niños estén expuestos al daño y aun así manifiesten búsqueda de vinculación con el perpetrador.

El recreo escolar como tiempo y espacio, y niñas y niños como autorrelatores de lo que hacen ahí, ofrece una fuente abundante para ver el desarrollo psicosocial de niñas y niños entre pares. Esta microcultura, o ‘cultura de pares’ si usásemos el término usado por William Corsaro, se sostiene por los continuos intercambios lúdicos, de daño y de negociación entre niñas y niños de edades distintas. También nos ayuda a comprender que el daño entre iguales no es un evento completamente ajeno o extraordinario y que quebranta una rutina diaria, sino que coexiste con algunas rutinas o es parte de procesos rutinarios. En este aspecto puede verse el papel agentivo de niñas y niños para transformar esa situación de daño en alguna que no dañe, o cómo son inhábiles para hacerlo, enfrascándose en un proceso que afecta su desarrollo al lastimar los vínculos de convivencia.

Interpretamos también que el estar en situaciones lúdicas en la vida es un derecho por los beneficios en diversas áreas del desarrollo. Lo es también porque es un campo propio de la niñez donde dedican buena parte de su vida; es un proceso de estar y ser en el mundo, y es tan normativo – es decir, tan cotidiano para todos los niños y niñas-, que su privación deviene adicional a problemas en el desarrollo, en un problema ético, al despojarles de un tipo de actividad que *per se*, están gustosos y

necesitan hacer, que es una característica del ser humano (Linaza, 2013; Ochaita y Espinosa, 2012). Quizá por ello psicólogos, pedagogos, sociólogos y otros estudiosos del tema, así como los profesores y padres de familia, ven en el juego un potencial para promoción de aprendizaje y podríamos decir, promoción de bienestar.

Esto llevó a organismos internacionales como UNICEF promover en la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 1989/2006), en su artículo 31, la actividad lúdica (juego, descanso, esparcimiento, actividades recreativas, cultura y artes) como un derecho básico.

Capítulo 5

Estudio dos. Sobre la vida cotidiana de niñas y niños tojolabales

5. ESTUDIO DOS. SOBRE LA VIDA COTIDIANA DE NIÑAS Y NIÑOS TOJOLABALES

El objetivo de este segundo estudio fue conocer la actividad lúdica, el daño y la vida cotidiana a través de la autorreferencia. La técnica central fue el diario personal escrito, que correferencia de la actividad sociocultural. El investigador asistió diariamente de las ocho o nueve de la mañana hasta las cuatro o cinco de la tarde, de febrero 2012 a mayo de 2013, a una escuela de educación primaria.

La escuela tiene denominación de ‘bilingüe’³⁸, tojolabal-castellano, cuenta una población cercana a 350 niñas y niños, organizados en doce grupos escolares, dos grupos por grado de primero a sexto. Es la única escuela de educación primaria en la localidad y niñas y niños están en proceso de bilingüismo. El claustro docente está conformado por diez profesores, dos profesoras y una directora. Todos comprenden el tojol-ab’al oral y nueve profesores y una profesora lo hablan, pues es su lengua materna. Otro profesor y una profesora hablan ch’ol y la directora tzotzil, ambas lenguas también del grupo maya extendidas en el sur de México.

Una estrategia operativa para cumplir la intención investigativa fue instaurar una ludoteca que se ubicó en la escuela, pues creímos que apoyaría a niñas y niños ofreciéndoles material público que no lo tendrían en casa o escuela, aspecto que se corroboró cuando aplicamos el cuestionario bilingüe sobre actividad lúdica (ver resultados de cuestionario). El objetivo operativo de la ludoteca, o *Stajtsil b’a wax tajniye*,³⁹ fue promover aprendizaje a través de objetos lúdicos, donde la directividad e intencionalidad de las acciones fueran guiadas por niños y niñas no por un instructor o programa prefijado. Los juguetes se dispusieron en la escuela en horarios del recreo

³⁸ El nombramiento de bilingüe de la escuela está acorde con las circunstancias culturales donde se inserta, aunque podríamos hablar de un proceso de bilingüismo oral. La lengua materna es el tojol-ab’al y la segunda lengua es el castellano, lengua dominante en México. Legalmente, gracias a reformas recientes, las dos son consideradas lenguas nacionales (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 13 de marzo de 2003) junto con las otras 88 lenguas (INEGI, 2010). Aunque se ha precisado ese dato, agrupándolas en 68 familias. En México de acuerdo al catálogo realizado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), existen: “11 familias lingüísticas indoamericanas que tienen presencia en México con al menos una de las lenguas que las integran; b) las 68 agrupaciones lingüísticas correspondientes a dichas familias; y c) las 364 variantes lingüísticas pertenecientes a este conjunto de agrupaciones” (INALI, 2008, p. 39).

³⁹ Expresión en tojol-ab’al que significa casa para jugar o lugar donde se juega. Aclaramos que esa expresión no es de uso común, sino que solicitamos la traducción de ludoteca al tojolabal a niñas y niños y profesores, y esa frase fue el resultado.

escolar, clases de educación física y educación artística principalmente; con algunas niñas y niños en casa a través del acompañamiento a jugar con ellos y ellos y por las tardes después de clases.

Conformamos la propuesta de ludoteca para facilitar protagonismo en niñas y niños y que ellos codirigieran los cursos que la investigación iba tomando. Por ejemplo, cuando intentamos que niñas y niños vieran el video documental “Cazadores”, de Achero Mañas, sobre el daño hacia animales⁴⁰, para conocer su opinión y discusión al respecto, pequeños grupos de niños y las niñas de quinto grado, redirigieron su interés hacia otros asuntos resultando esa tarea modificada. No hicimos la tarea planeada, no obstante, obtuvimos información valiosa sobre la vida de la niñez en el ejido y sobre el daño *echar ojo*, no considerado inicialmente.

Algunas reglas generales operadas en la ludoteca fueron cuidar el material y devolverlo, el poder tomar el material que quisieran excepto pistolas y pasamontañas⁴¹, permitidas éstas solo en obras de teatro y patinetas solo en educación física por instrucciones de la dirección de la escuela.

Al instaurar la ludoteca previmos: a) el uso libre de juegos y objetos lúdicos por las niñas y niños, b) que los participantes debían establecer las rutinas (guiones, tiempos, lugares, personas) para usar el objeto lúdico en la escuela, en el local y en su casa y c) la adquisición de objetos lúdicos de diverso tipo, aún los considerados tradicional y estereotípicamente para un sexo. En algunas ocasiones niños y niñas de más edad tomaban el material y no permitían que jugaran niños de menor edad.

La investigación estuvo interesada en la escuela como parte de una cultura, de una comunidad, en la que hay varias formas de aprender y varios contenidos que se aprenden. Entonces, aunque nuestro estudio es etnográfico en la escuela, pretende abarcar los contextos de actividad en general no solo el escolar.

⁴⁰ Véase en la página de Youtube, video subido por el propio Achero Mañas:

<https://www.youtube.com/watch?v=-MPC-0fEEL-A>

⁴¹ Por instrucciones de la dirección escolar se prohibió el uso de esos juguetes fuera del ámbito de las obras de teatro. Las pistolas y pasamontañas simulando dos problemáticas de México, el zapatismo y el narcotráfico. La directora aludía a que esos juegos desataban violencia. Wood (2012) cuenta una situación similar cuando quisieron jugar a los “piratas”, juego que implicaba secuestros, robos y uso de armas. La razón que le dieron sus comités es que eran juegos que propiciaban la agresión. Wood se lamenta que en ocasiones por vía política se censuren actividades lúdicas de importante potencial de aprendizaje.

5.1. Contextualización y descripción etnográfica

5.1.1. ¿Por qué investigar con niñas y niños ‘tojolabales’?

Quisimos hacer un acercamiento profundo con los participantes auxiliándonos de herramientas como la etnográfica. Revisando estudios sobre la niñez en Chiapas, México, dedujimos que hay ausencia en lo concerniente al tema de narración escrita en castellano y de textos autorreferidos en niñas y niños tojolabales.

Este grupo cultural-lingüístico, el tojolabal, despertó nuestro interés. En ese grupo el filósofo y lingüista Carlos Lenkersdorf (2002a, 2002b, 2002c) deposita cualidades culturales e identitarias que son diferentes a los de procedencia indoeuropea.

León-Cázares (2011) narra aspectos formativos de Carlos Lenkersdorf en Alemania, particularmente su acercamiento a la teología y estudios bíblicos desde el protestantismo, su participación en la segunda guerra mundial apoyando el área de cocina, su viaje para EUA y Canadá, todavía en los estudios bíblicos. Luego su llegada a México, el conocimiento de Samuel Ruiz⁴², obispo de Chiapas, y su invitación para participar en proyecto religioso. Su establecimiento en Comitán de Domínguez, su aprendizaje de la lengua y cómo comienza su ingreso a la lingüística. Cuenta que anotaban él y su esposa, la historiadora Gudrum Lenkersdorf, lo que otros hablaban, pues los tojolabales eran ágrafos.

Carlos Lenkersdorf, sostiene varios puntos respecto los tojolabales. Que tienen una filosofía-cosmovisión diferenciada de lo que él considera mundo occidental, consistente en el colectivismo por encima del individualismo. Al parecer estos mayas se manejan en muchas de sus decisiones de manera colectiva. Esta suposición tendría ecos marcados en la ética, particularmente en los asuntos relacionados con hacer daño a otros. Y sería notable también en el tipo de interacciones, particularmente una que interesa es la relativa a las situaciones lúdicas. El nosotros, considera Carlos, es un concepto clave para interpretar la cultura maya tojolabal, de la cual es su distintivo, desde dentro (León, 2011).

Otros conceptos que pudieran derivarse son los de reciprocidad o intercambios horizontales y diálogo intercultural. De acuerdo a León (2011) la postura pregonada por Lenkersdorf contenía una filosofía basada en el respeto, las relaciones interpersonales y que estaba alejada del egoísmo individualista.

⁴² Samuel Ruiz (1924-2011) fue un obispo católico al que se le relaciona con el ejercicio y promoción de la denominada ‘Teología de la liberación’. También es considerado como defensor de los derechos indígenas; labor que le valió el recibir en 2001 el Premio Internacional de Derechos Humanos de Núremberg.

Lenkersdorf comenta que en los tojolabales su funcionamiento personal e interpersonal no está puesto en el yo, sino, en el nosotros. Tienen una perspectiva nosótrica del mundo que traslapa identidad y cultura. El objetivo de la vida no es autoafirmarse sino autoafirmarnos, conservarnos.

A modo de ejemplo para ilustrar esta visión del mundo, cuenta Lenkersdorf una historia sobre dos comunidades en conflicto porque un integrante de una intenta robar ganado vacuno de la otra. La comunidad ofendida retiene al delincuente hasta que la comunidad de procedencia interviene. Para él esta situación sería narrada por los tojolabales como “uno de nosotros cometimos un delito”, en lugar de, “uno de nosotros cometió un delito”. ¿Por qué esos comentarios de Lenkersdorf resuenan como ecografía de nuestra investigación? Si el pensar y actuar tojolabal es así, a nivel de moralidad, y en general la relación entre personas, sería diferente a la moralidad occidental. Esto tendría que inundar campos como la narración, por eso pensamos que la posición del narrador y de las otras personas en el texto distaría de los modos de narración de niños no tojolabales.

En la historia de Lenkersdorf, el nosotros incluye a uno de sus miembros y quiere rescatarlo, se avergüenza de él y quiere restituir la estructura nosótrica, en cambio, para otros pueblos significaría un castigo y exclusión individual.

En definitiva, las formas de relación, incluidas las de daño tendrían ciertas cualidades que desconocemos, tanto en nuestro *modus vivendi* y *operandi* en el mundo, como desde la psicología. Gran parte de las psicologías están sentadas sobre bases yoicas y la independencia del yo (Marcus y Kitayama, 1991).

Al sondear en la producción académica sobre el grupo tojolabal y enfocado en la niñez, encontramos ausencia de estudios empíricos. No hay trabajos que soporten y agoten las observaciones de Lenkersdorf, ni siquiera en adultos hay estudios empíricos consistentes —excluyendo algunos lingüísticos que no se enfocan en argumentar los planteamientos del filósofo— y no los hay sobre el desarrollo de la niñez tojolabal.

Esas apreciaciones que arguyen diferencias tajantes interétnicas no pretendimos probarlas, pero se cruzaban como referencia. En un grupo multietario, de primaria bilingüe (tojol-ab'al - castellano), analizamos actividad lúdica y actividad de daño en narraciones. La denominación de bilingüe a la escuela donde asistimos atiende a que el sistema educativo mexicano está centrado en castellano, y para incluir a las otras lenguas nacionales, denomina a sus escuelas bilingües apelando a la lengua materna.

Una constante es que la lengua materna es indígena y la segunda lengua el castellano y no a la inversa, esto es, no hay promoción del bilingüismo en escuelas de habla castellana. Con bilingüismo nos referimos a castellano y otra lengua nacional. A

pesar de la denominación bilingüe la atención curricular está puesta en la castellanización.

Esto convierte a este estudio único en su tipo por dos razones: no se ha estudiado la niñez tojolabal desde sí misma de manera consistente y tampoco desde la autorreferencia. Nosotros describiremos el contexto de participación sociocultural de niñas y niños a través de su narración escrita.

5.1.1.1. Población y hablantes de tojol-ab'al

Para CONACULTA⁴³ (2006/2014) los tojolabales pertenecen lingüísticamente a la familia maya (*Figura 54*), grupo chujiano, con 37, 987 hablantes (Aunque datos del INEGI difieren, véase más adelante) y 204 localidades, y los describe así: “el nombre tojolabal, empleado históricamente por la población mexicana, designa a un grupo indígena y también a su lengua. Dicho nombre es la forma castellanizada de tojol-ab'al que en la propia lengua significa lengua verdadera. Este grupo se nombra a sí mismo *tojol winik'otik* hombres legítimos u hombres verdaderos”. Tal definición se acerca a las de Carlos Lenkersdorf (2002a, b, c) y a la de Mario Humberto Ruz (1981, 1982, 1983), y probablemente fueron tomadas de ahí.

El INEGI reporta (2009, pp. 35; 131), con datos del año 2005, que en el país 43, 169 personas hablan tojol-ab'al: 21, 565 hombres y 21, 604 mujeres. El lugar en donde vive la mayoría de población que habla tojolabal es Chiapas (42,798; 99.2 %), principalmente en los municipios de Las Margaritas (34, 298), Altamirano (5762) y Comitán de Domínguez (1830). A nivel nacional, 16.3 % de los hablantes de tojolabal no hablan español, (10.2 % de los hombres y 22.3 % de mujeres).

⁴³ La referencia del año debe ser anterior, pero se anota el año 2014 para hacer notar intencionalmente que CONACULTA mantiene activos esos datos.

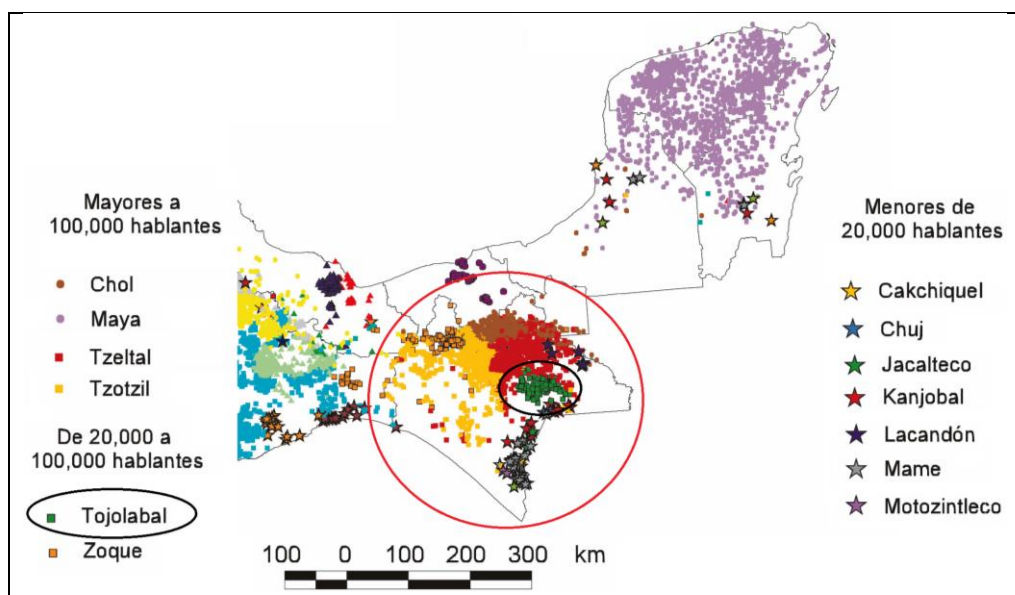


Figura 54. Distribución de lenguas en el estado de Chiapas (círculo rojo), México

Fuente: elaboración propia con datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas: http://www.cdi.gob.mx/identifica/mapa_nacional_lenguas_indigenas_cdi.jpg

En el municipio de Las Margaritas reside 88 % de los monolingües tojolabales y en Altamirano 11.3 %. La estructura por edad y sexo nos indica que la población es joven, 30 % son niños de 5 a 14 años de edad y 34 % de 15 a 29 años. Los tojolabales migran y los estados de Quintana Roo, Baja California y el Distrito Federal son los de mayor atracción para esta población. Excepto en los estados de Aguascalientes, Sinaloa, Sonora, Tlaxcala y Zacatecas, en todos los demás hay al menos una persona que hable tojolabal. INEGI considera solo de cinco años de edad en adelante para sus censos y su información la obtiene directamente preguntando a las personas si hablan alguna lengua, por lo que algunos hablantes no dicen que hablan y otros indígenas no hablantes no se reconocen como indígenas.

5.1.1.2. Ubicación del estudio

La escuela donde hicimos el estudio etnográfico se localiza en una zona rural, Ejido Chiapas, de Las Margaritas, Chiapas (Figura 55). Según datos del INEGI (2014), para 1940 había 414 habitantes en el Ejido Chiapas y según el conteo del año 2010 es de 1,808 personas, de las cuales 887 son hombres y 921 son mujeres.

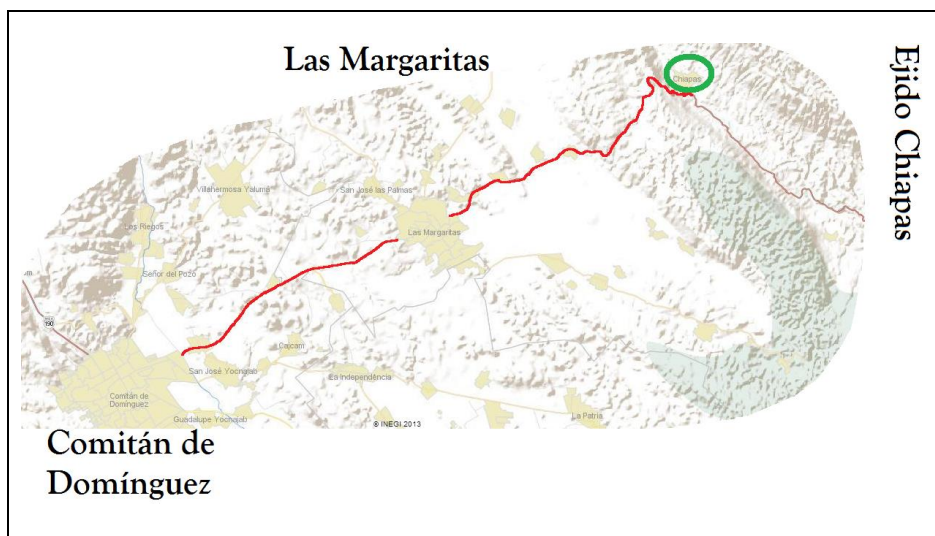


Figura 55. Ubicación de localidad de estudio con base en dos ciudades: Comitán de Domínguez y Las Margaritas

En el Ejido la máxima autoridad sociopolítica es la comunidad masculina adulta compuesta por ejidatarios y avecindados. Estos últimos con voz pero no con voto. Esa comunidad masculina adulta se denomina Asamblea General y de ahí surge el Comisariado ejidal, quien preside la asamblea y es contacto con agentes externos, pero no toma las decisiones principales, las cuales deben de ser consensuadas y aprobadas en asamblea. Aquel que sirve de nexo con el municipio es el Agente municipal. En los integrantes de la Asamblea hay pocas mujeres ejidatarias, relación de 1 a 10. La inclusión de mujeres se produce en representación de sus maridos, por migración o muerte. Niños y adolescentes están ausentes y no pueden presenciar discusiones comunitarias.

A partir del movimiento armado de 1994, el “Zapatismo” –movimiento armado en el sur de México para reivindicar los derechos indígenas-, el ejido extiende su territorio abarcando la ex hacienda La Soledad, de la que actualmente queda el casco donde estaba la casona principal y escasas tierras alrededor que siguen siendo propiedad privada.

En la imagen satelital (*Figura 56*), la línea ondulada blanquecina y un poco más gruesa que el resto, en la parte inferior, es una carretera con pavimento que conecta a Las Margaritas con la comunidad rural de La Realidad. En medio de ambas poblaciones, hay comunidades tojolabales, entre ellas el Ejido Chiapas. Luego se ve el río, recurso natural y social de la comunidad. Natural pues ahí se utiliza agua para lavar, alimentar animales, bañarse, para riego doméstico y agrícola; y social pues se utiliza para bañarse, actividad recurrente en las narraciones de diarios de niñas y niños y en

conversaciones que tuvimos con ellos (*Vid infra apartado 5.4*). La carretera, línea blanca, que conecta con la carretera que va de Margaritas-La realidad, es un ingreso al ejido y se dirige hasta el ejido de San Pedro también llamado Belisario Domínguez. En el cuadro izquierdo superior de la imagen la línea blanca que sube corresponde a la vía que conecta al Ejido Chiapas con la localidad Leyva Velázquez y varias localidades de “la montaña”. Justo en el centro del mapa la zona dibujada con color rojo la escuela primaria de nuestro estudio

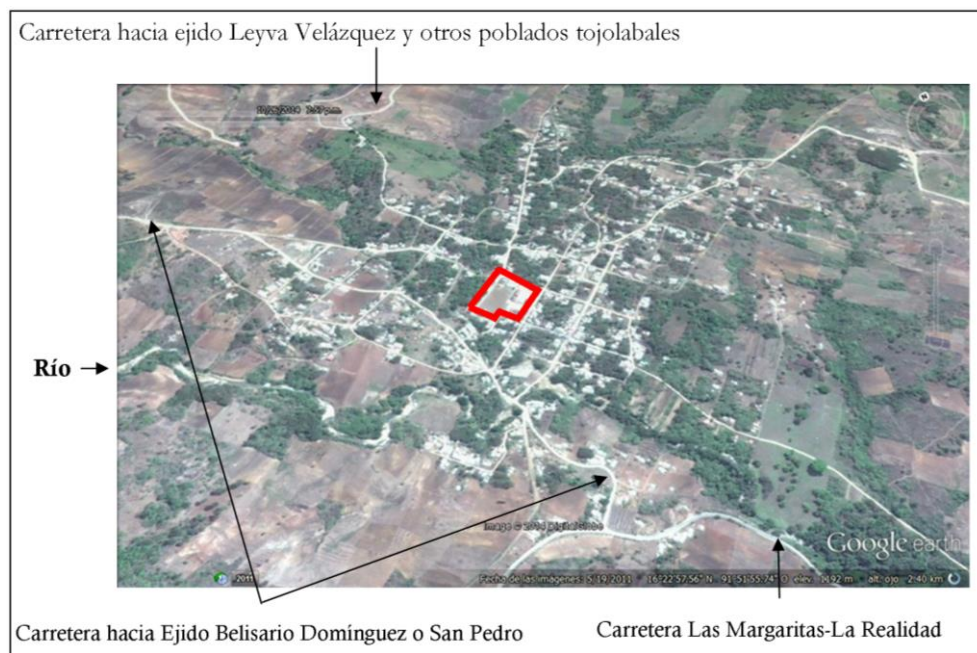


Figura 56. Vista aérea del Ejido Chiapas

Fuente: construcción propia con base en foto satelital obtenida de Google Earth © e Inegi © 2014

La *figura 56* indica la distribución demográfica y la arquitectura del paisaje de la comunidad. Las casas están a pie de calle y la mayoría comparte con vecinos una zona arbolada, es decir, un patio. Cerca de las casas los cultivos son mínimos, los cuales se incrementan al alejarse de las casas. Las zonas cultivables, agrícolas, se extienden alrededor y en la imagen son las que están pintadas de colores marrones.

En la *figura 57*, presentamos un mapa que incluye actividad sociocultural. El dibujo, de José Santiago [19-Toj6-12o-Fc-José Santiago], fue dibujado espontáneamente en su diario personal escrito y a diferencia del mapa de Google e Inegi, este mapa incluye actividades, es decir, lo que se hace en los lugares. De alguna manera es la comprensión del espacio que tiene José Santiago, quien dibuja no solo los

caminos ‘formales’ de la *urbanización*, sino las veredas y caminos que sirven como atajos y que finalmente son los que usa para su desplazamiento que se usan cotidianamente.

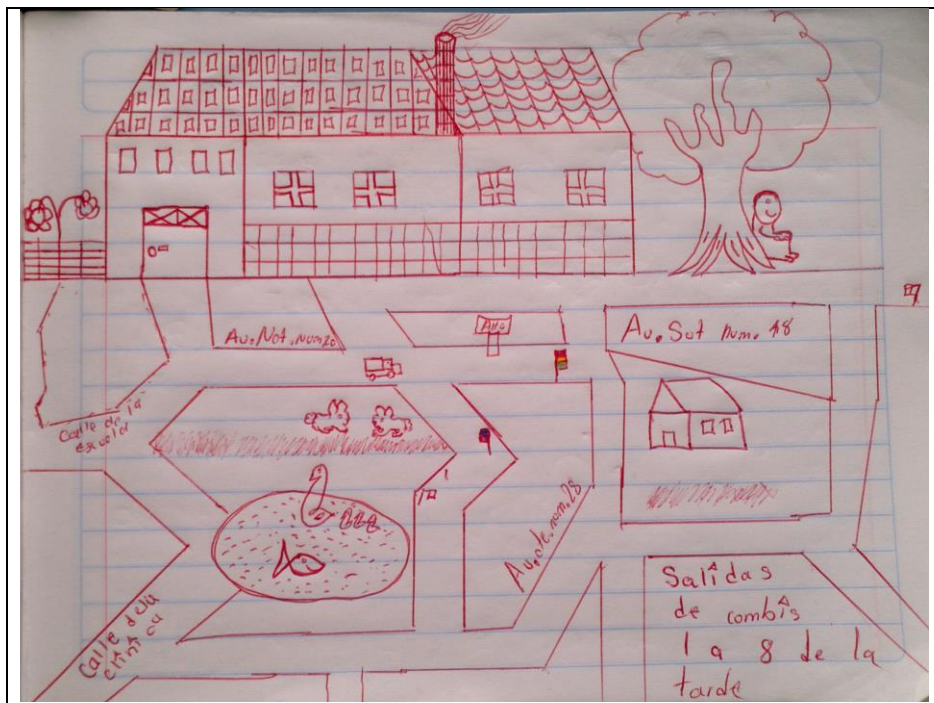


Figura 57. Mapa de la urbanización y actividades socioculturales, desde el punto de vista de Santiago

5.1.1.3. La alimentación

Incluir el tema de alimentación es para ayudarnos a la comprensión de cómo algunas descripciones sobre los indígenas están cargadas de estereotipos. La alimentación del grupo tojolabal sigue describiéndose en términos de la selección de ciertos productos sobre otros. Un ejemplo es la descripción de consumo que hacen Iturriaga, Marcelli y Guevara (2004a), donde comentan que “la caza y recolección son fundamentales para los tojolabales para la alimentación, no solo familiar, sino también para el trueque o venta” (p. 44).

Estas actividades, aunque presentes ya no son fundamentales desde nuestro punto de vista. Y si uno revisa las descripciones sobre esas actividades en el curso histórico –descritos en los libros de historiografía, por ejemplo- advertiremos que esas fueron las actividades laborales iniciales. Los autores mencionados hacen una conexión fortísima respecto al estado actual de los indígenas tojolabales y aquellas actividades laborales primigenias y ‘subdesarrolladas’, si se toman en cuenta criterios desde el punto de vista agrícola e industrial.

Aunque se mencionan ciertos productos de consumo entre tojolabales, que va desde el maíz, frijol y calabaza, hasta las comidas atípicas como el consumo de la cigarra y el *tsi' sim* (hormigas), no se incluye el consumo actual basado en productos industriales. Así, al describir solo el consumo preindustrial siguen ubicando a este grupo humano como primitivo. Además, esos autores no incluyen el consumo del pozol, bebida indispensable y diaria en la dieta tojolabal.

Esto conlleva a describir tácitamente al grupo como inmutable, dependiente de sí mismo y de su entorno natural para su alimentación y su relación con alimentos 'silvestres'. También, aunque se refiere a un tiempo de descripción concreto, tiende a hablarse del grupo como intransformable, quieto, estático y que por ser eso: tojolabales, su alimentación es la que ellos describen.

Esto da cuenta de que los grupos indígenas son pensados como un grupo especial basados en su lengua, y a partir de esta creen que son un grupo cultural presumiblemente homogéneo y diferente a otro grupo denominado occidental⁴⁴. Iturriaga, Marcelli y Guevara (2004b) cuando se refieren a los lacandones, comentan: "Las tortillas se moldean a dos manos, aunque ahora hay mujeres que también las preparan en banqueta (mesita), y son más grandes que las normales, llegando a alcanzar aproximadamente 25 centímetros de diámetro". Al narrar los autores "son más grandes que las normales", se está evidentemente analizando a los lacandones como un grupo a partir de una referencia: "los normales". Es decir, no pudieron solo haber dicho el tamaño de la tortilla, sino en referencia al grupo dominante.

En la zona de Las Margaritas, ciudad, también el consumo de *tsi'sim* es elevado, y no puede decirse que Las Margaritas sea tojolabal estrictamente, sino mestiza, aunque ahí se observa la influencia de los tojolabales.

No se menciona el consumo de bebidas, por ejemplo las azucaradas (con gas o sin gas), de las frituras, de los enlatados, del trago (licor), cerveza, etcétera, que también se consume por los tojolabales.

Los autores comentan el consumo del "nopal". En la experiencia etnográfica que tuvimos en el Ejido Chiapas, el nopal no solo no era consumido habitualmente, sino que no era consumido⁴⁵. Varios niños y niñas no conocían ni que era comestible y menos su sabor. Por tanto, aunque para algunas regiones donde se distribuyen los tojolabales ese consumo puede presentarse, en otras no. Además, un profesor de la

⁴⁴ Curiosamente a los 'occidentales' se les considera homogéneos independientemente de geografías y lenguas.

⁴⁵ De hecho, no es una zona agrícola que cultive nopal y su existencia silvestre es muy escasa llegando hasta nula en la zona. Por ejemplo, Chávez-Quinones, Roldán-Toriz, Sotelo-Ortiz, B. E., Ballinas-Díaz, J., López-Zúñiga, E. J. (2009), comentan que el consumo del nopal, como planta consumible no convencional, se da solo entre mestizos en el estado de Chiapas.

escuela primaria nos comentó que en su comunidad de procedencia, Saltillo, Las Margaritas, tampoco se consumía.

Esto habla de cómo los discursos tienden a crear una ilusión de homogeneidad interna del grupo y heterogeneidad con otros grupos. Congregan ciertas prácticas de diferentes comunidades y las extienden a todo eso que han denominado “tojolabales”. La lengua como aglutinador y que hace reposar uniformidad y cierta homogeneidad ante los ojos de otros. Esto es un argumento más para describir a la niñez tojolabal, esta niñez del estudio, desde sí mismo, desde lo que nos cuentan ellos.

5.1.1.4. Contextualización de escuela

La escuela es de educación primaria bilingüe (tojol-ab'al – castellano), de organización completa, pertenece a la Dirección General de Educación Indígena.

De acuerdo a información de algunos adultos y un profesor, la denominación de la escuela en sus inicios era monolingüe. Fue en los años ochenta del siglo veinte cuando la comunidad decidió cambiar de subsistema a la escuela y con ello a la denominación a “bilingüe”, porque los maestros monolingües en castellano no cumplían sus obligaciones más básicas, como asistencia diaria y llegar en estado de sobriedad. Esto afectaría a los docentes actuales, pues se ha decidido en la Asamblea General que deben permanecer al menos tres días hábiles viviendo en la escuela.

La escuela es la única primaria del ejido y representa uno de los centros comunitarios que congrega mayor número de personas, pues ahí se celebran eventos de gran importancia comunitaria: juntas y asambleas generales, eventos deportivos, entrega de documentación de estudiantes al egreso de sus estudios de preescolar, primaria y secundaria, recepción, entrega e información sobre apoyos gubernamentales como “Procampo” y “Oportunidades”, y recursos municipales para infraestructura, recepción de comitivas y actores políticos.

Si se observa en la *figura 59* (ver más adelante), el espacio 29 corresponde a una empresa privada de telefonía, que tiene ahí sus controles. Nótese cómo el espacio, es público, usable por toda la comunidad.

La lengua materna y dominante en el ejido es el tojol-ab'al, el cual se usa cotidianamente, para las asambleas, reuniones y ritos religiosos. El uso del castellano es para el contacto con personas ajenas a la comunidad, como los representantes del gobierno, profesores, en algunas reuniones y eventos escolares y con los no indígenas tojolabales (*kaxlanes* o *ladinos*), similar al uso de la legua que ya fue apuntado por Ruz (1999, pp.49-50).

Aunque no ahondamos en esta tesis sobre el asunto de la “castellanización” como única vía para la literacidad, en menosprecio de otras lenguas nacionales –en este

caso el tojol-ab'al, vemos que las mismas niñas y niños en distintos espacios expresan esa necesidad. Una de ellas es la representación de su lengua en las narraciones. Veamos la narración de un día de su vida de Blanca Marleni, de 9 años y tercer grado de primaria, para darnos cuenta de este asunto (*Figura 58*).

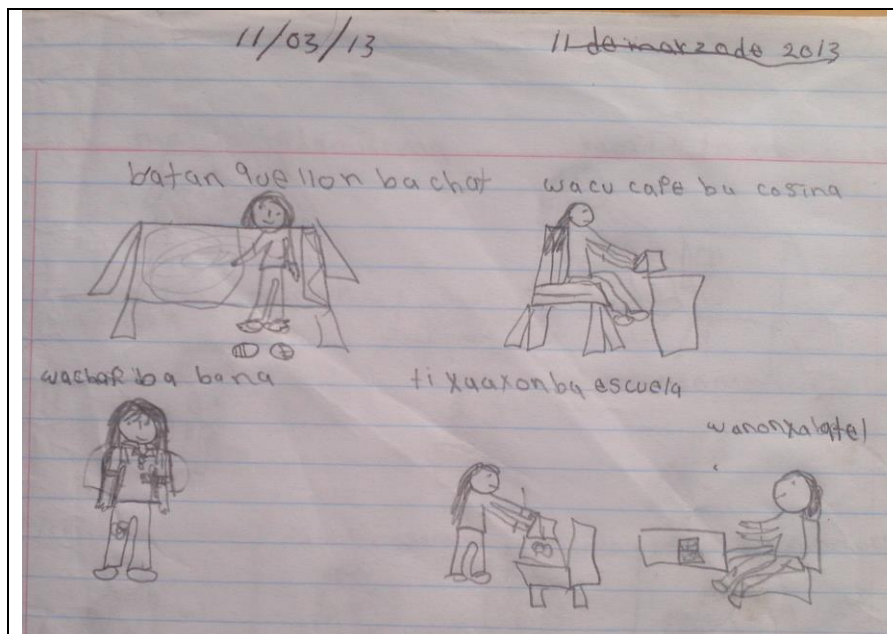


Figura 58. Ejemplo de presencia del tojol-ab'al escrito en 'diario' [216-Toj3-9a-Fc-Blanca Marleni]

Sirva también el diario de Blanca Marleni como un argumento para abogar por la enseñanza también de la escritura en la propia lengua. La escuela tiene construcciones de concreto y de madera. Hay una plaza cívica donde se prohíbe jugar con pelotas y juguetes de ese tipo, un domo donde se encuentra la cancha de básquetbol con posibilidad de montar una red para jugar vóleibol y en donde hay posibilidad de jugar futbol, y una cancha de futbol de tierra. La plaza cívica y el domo tienen piso de concreto. Son 12 salones, una dirección, baños para profesores-as y letrinas para niños y niñas⁴⁶. En el perímetro escolar en una esquina, al interior, se encuentra la “Casa ejidal”, aunque mayormente se utiliza la plaza cívica y el domo para las asambleas comunitarias. Recientemente se construyó un comedor-desayunador escolar que rara vez se le da uso.

⁴⁶ La decisión de asignación de ese uso no se está cierto si es de los profesores o de la comunidad, aunque la infraestructura es propiamente para niñas y niños, el servicio de sanitarios con agua corriente, tazas, mingitorios y lavabos, está limitado a profesores y profesoras, quienes tienen llaves para abrir y cerrar esos lugares. Los niños y niñas en cambio van a las letrinas.

Dentro de la escuela se encuentran las habitaciones y regaderas de madera para los profesores y profesoras.

La distribución de espacios de la escuela se presenta en la *figura 59*.

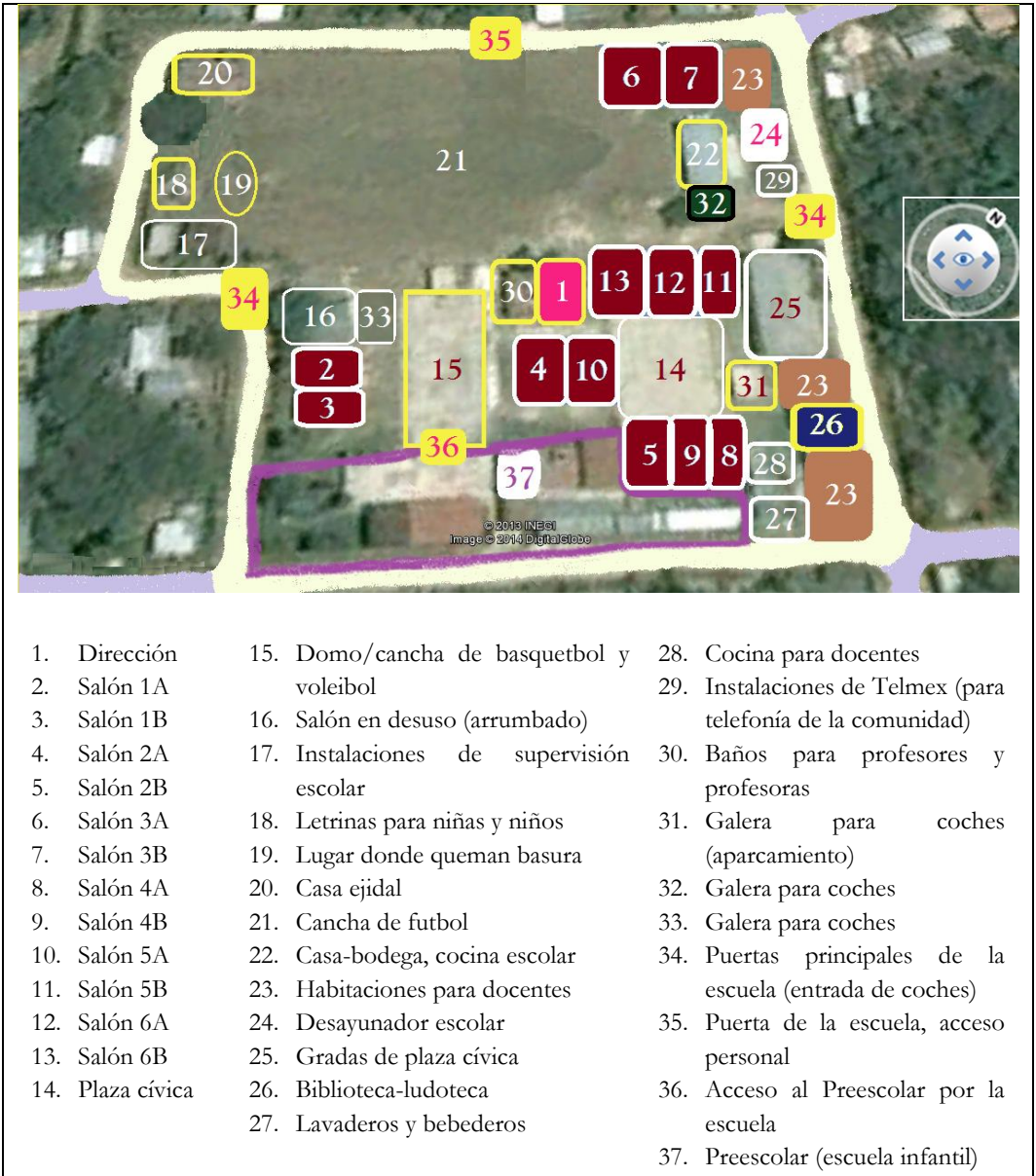


Figura 59. Distribución espacial de la escuela durante la estancia de investigación

Fuente: elaboración propia con base en foto satelital obtenida de Google Earth ©-Inegi © 2007

La designación del profesor al grado que impartirá se hace anualmente mediante una reunión de profesores. Hay ocasiones en que un mismo profesor da continuidad

al grupo. Por ejemplo, encontramos que había profesores que tenían cuatro años seguidos con el mismo grupo. Esto es relevante puesto que eso representa cuatro sextas partes de la formación en educación primaria para ese grupo de niñas y niños.

La escuela primaria es la que más población tiene dentro de la zona escolar, la cual abarca varias comunidades tojolabales y la que más cercanía tiene respecto a la cabecera municipal. Los servicios educativos de esta comunidad son un centro preescolar, una escuela primaria y una escuela telesecundaria. Quienes desean estudiar bachillerato tienen que viajar al ejido Momón (a 20 minutos de distancia en coche) o a Las Margaritas (a 30 minutos de distancia en coche). En Las Margaritas también hay servicios educativos de universidad, entre ellas la denominada Universidad Intercultural de Chiapas, que se enfoca en estudio de lengua y cultura tojolabal.

5.5.2. Descripción etnográfica

5.1.1.5. Nuestra aproximación y procesos reflexivos

Una vez negociado el ingreso formal a la escuela la presencia del investigador ahí resultaba extraña. Niñas y niños veían fijamente al investigador en ocasiones a escondidillas y otras a la distancia y solo algunos se acercaban para dialogar. Cuando se acercaban preguntaban por el nombre, si era de la ciudad de Las Margaritas, cómo se llamaba la esposa, que si tenía hijos y que por qué estaba en la escuela. Para que la presencia fuera común tuvieron que pasar algunos meses.

El ingreso a la escuela fue en febrero de 2011. Conforme pasaban los días en la escuela, se observó la conveniencia de crear espacios para estar más presente en la escuela. Una estrategia para acercarse fue la propuesta de proyectos con financiamiento dirigidos a la escuela. El primer intento de proyecto fue propuesto a la directora escolar el 17 de abril de 2012. La idea era diseñar un proyecto para el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias, y la directora comentó aspectos ligados a la infraestructura, como que ‘no hay presupuesto para construcción’. Se le comentaron dos ideas sobre las que podría fundarse el proyecto: hacer una ludoteca o crear un espacio de recuperación de memoria histórica mediante narraciones orales y escritas. La directora del plantel escolar comentó que debe ser abordado el asunto con todos los profesores y las profesoras.

Los días 3 y 7 de mayo de 2012 se expuso al colectivo docente la propuesta que pretendíamos que concursara en el ‘Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias’. En ese momento hubo rechazo para implementar el proyecto. Unos meses después, en agosto-septiembre, ya aceptarían que el proyecto de ludoteca se

implementara en la escuela. Este proyecto, como ampliaremos adelante, permitió la integración del investigador a la escuela.

Nuestra posición de hombre, adulto, investigador, foráneo, doctor, ‘robachicos’, mestizo, profesor, nos acompañaron en algunos momentos. Debido a que le expliqué a la directora escolar que la intención investigativa en la escuela, en sus aspectos administrativos, era para hacer la tesis para optar por el grado de doctor, esto mismo lo comunicó en una ceremonia de los días lunes, donde se hacen eventos cívicos y se anuncian actividades semanales. Antes de ingresar a los salones y al inicio del horario escolar se reúnen niñas, niños y profesores a hacer honores a la bandera. Me nombró como ‘el doctor’. Esto trajo aparejado la idea que se tuvo algunos días de que yo era médico –a los médicos suele llamarse con el título de doctor en México-; cuando tuvimos la posibilidad explicamos que no era doctor, que no curaba.

Otra idea que se generó entre niñas y niños y algunos adultos, y un temor, era que si yo podría ser un ‘robachicos’. Esto tiene sentido de muchas maneras. Era desconocido, autopresentado, traía cabello largo (poco habitual en hombres tojolabales, y asociados a veces a lo delictivo), me interesaba por lo que hacen niñas y niños. Además, el clima de inseguridad general en el país es grande y cada vez se extiende más. Luego esta idea de ‘robachicos’, por mi presencia constante, el proyecto de ludoteca y el conocimiento de algunos adultos y más de niñas y niños, fue desvaneciéndose y transformada en “el profe Martín”. Ejemplo de participación con niñas y niños lo vemos en la *figura 60*, cuando prepararon ‘obras de teatro’.



Figura 60. Obra de teatro realizada con niñas y niños de sexto grado en junio de 2012

Fuente: Archivo de investigación

La intención completa fue considerar que niñas y niños nos narraran sus vidas, o fragmentos de ella; fue siempre nuestra intención, en lo posible las técnicas y la metodología narrativa misma insistían en considerarles como legítimos, como voceros,

y cuando hemos hablado de empoderar nos abocamos a eso, a trazar su vida a partir de sus producciones.

Tenemos presente, pues, que la información al transformarse en dato, cuando esa información, ese material transmuta, es porque se ve con los lentes de nuestra interpretación. Adviértase que no es una interpretación falsa o errónea. En lo posible para librar esas caídas se tienen procedimientos y formas para ordenar los datos, para comunicar qué información, cuál era su fuente y objetivo y cómo hicimos para llegar a determinadas interpretaciones. Es tachable por tanto el argumento de que la investigación cualitativa es vaga o solo intuitiva. En su lugar, lo que se considera es la trasmutación de objetivos, datos y análisis; ello no quiere decir una desventura y falta de rigurosidad para el análisis, sino lo opuesto, como lo hacemos y documentamos continuamente en nuestra investigación que aquí estamos exponiendo.

Viendo en retrospectiva lo que se hizo, puede sin lugar a dudas decirse que aprendimos, y el compartir el espacio y tiempo nos trajo cambios significativos en la vida. Así de sencillo, flotamos en un mismo espacio de gravedad. Compartimos por varios días, meses. Las notas e interpretaciones tan siquiera tienen la intención de acercarse y comprender la vida infantil y los impresionantes desarrollos que se tienen durante la infancia. Hablar de la infancia intentando comprenderla. Somos fragmentos de narración en un guion polifónico interminable, y por ser partes del mismo, comunicable. Y aquí debemos esas reflexiones a M. Bajtin (Véase sobre las ideas de Bajtin al enfoque sociocultural en De Pablos-Pons, Rebollo y Lebres, 1999).

Conceptos como el de cultura de pares de Corsaro y Eder (1990) y Corsaro (1992), nos hicieron posicionar nuestro objetivo de investigación en los contextos de producción narrativa de niñas y niños, específicamente cómo narran las acciones e interacciones lúdicas, situaciones de daño y en general conocer la vida de interacción con pares y con adultos.

Hicimos observación no sistemática, ocasional con apoyo de cámaras de video y fotografía⁴⁷ y ocasionalmente hacía algún tipo de anotaciones. Anotaciones que más bien fueron los recursos fotografiados, filmados y narrativos escritos. En ocasiones las fotos fueron de gran ayuda para retratar alguna escena, para luego, hablar de ella, para no dedicar en ese momento tiempo en escribirla, pero sí conservarla en la memoria, documentarla primero a través de la toma fotográfica y complementar hablando de la foto. Esta es una de las razones porque las fotos, además de lo que dicen y describen en sí mismas, también intentan hacer alusión a lo que se quiso decir con ella y al contexto donde se expone.

⁴⁷ El valor que tiene este recurso en sí mismo más el que tiene en relación a lo que como investigadores buscábamos.

El contexto de nuestra participación, mediante etnografía, lo canalizamos para entender la producción escrita. La experiencia, aprendizaje y documentación de nuestro estar con otros está presente en nuestras interpretaciones de las informaciones que analizamos en esta tesis para el caso del estudio uno.

De acuerdo a lo observado en la escuela estudiada el diseño curricular no está hecho para atender el bilingüismo. El aprendizaje de la lectoescritura es en castellano⁴⁸ y hacia ello, en cuestión de aprendizaje de lengua, se focalizan todos los esfuerzos. Se tiene que hacer una traducción constante del tojol-ab'al oral al castellano oral y escrito que se están aprendiendo. El aprendizaje de la escritura de la lengua materna es mínimo. Nosotros, durante el proceso etnográfico utilizamos la técnica de diarios personales escritos solicitados en castellano, pues es la lengua que aprenden a escribir, y observamos que niñas y niños pequeños de segundo y tercer grados, escribían con frecuencia textos en tojol-ab'al. Este elemento es alentador y retrata la necesidad de aprender a escribir también en su lengua materna o comunicarse por escrito con ella.

Dado que el currículum escolar está centrado en la castellanización o su uso para poder adquirir otras habilidades, el uso de la lengua tojol-ab'al adquiere una finalidad de explicación y otras de descripción. Los eventos cotidianos fuera del aula –y dentro del aula, entre niños siempre y con profesores intermitentemente- son narrados en tojol-ab'al. A la escuela asisten niñas y niños no hablantes del tojol-ab'al, y los que sí lo hablan cuando conversan con ellos lo hacen en castellano. Aún sea uno que hable castellano y los otros tojol-ab'al⁴⁹.

Los primeros tres años de la escuela primaria, aunque centrados en la castellanización, los profesores hacen uso predominante oral de tojol-ab'al en el aula para explicaciones, instrucciones y para dictar la clase en general. A partir de cuarto grado el uso del castellano es más abundante por parte de profesores.

Por nuestras vivencias en la investigación y de lecturas sobre discusiones en torno a la ruralidad y al uso de categorías como mestizo e indígena para analizar el México rural (Magazine, 2010, Robichaux y Magazine, 2007), advertimos y coincidimos con Roger Magazine, que tales categorías, como las de indígena o tojolabales, no son del todo precisas pues hacen suponer que se trata de un grupo homogéneo y sin variaciones culturales. Es decir, como si por hablar tojol-ab'al fueran como todos los

⁴⁸ Un ejemplo es cuando el maestro de primer grado utiliza un dibujo de un lobo para enseñar la sílaba “lo”, y su escritura en español como “lobo” en lugar de usar un dibujo con su palabra en tojol-ab'al, como “lobal” (plátano). Hemos preferido el uso de la palabra castellano pues niños, niñas y adultos para referirse al español se refieren como “castía”: Castilla, castellano.

⁴⁹ En lugar de forzar a quien habla castellano a que hable tojol-ab'al. Esto también lo observamos en eventos públicos escolares, en que se usa el castellano como lengua de comunicación, aunque prácticamente la mayoría hablan el tojol-ab'al.

tojolabales, o más aún, como todos los indígenas, compartiendo una identidad. Asumirlos como un grupo indígena supone considerar estereotipos y etiquetas referidos a ese grupo.

Varios documentos referidos a tojolabales hacen alusión como si sus sistemas de organización sociopolítica y su cosmovisión fueran similares, es decir, como si una comunidad y otra, por compartir la lengua, mantuvieran principios inalterables, esas ideas son en general una constante en el ámbito académico (Gómez, 2002; Lenkersdorf, 2002a, b, c; Ruz, 1982, 1983, 1992). Por compartir una lengua les facilita procesos comunicativos, transmisión y negociación de elementos culturales, pero no creemos que haya inmutabilidad. Consideramos que la hipótesis de “unidad cultural” no puede sostenerse. Por ejemplo, los registros que se tienen sobre los tojolabales aparecen hasta el siglo XVII y sus menciones son periféricas. Cuando comienza a producirse un crecimiento de información sobre este grupo social es en la época denominada “baldiaje” o “baldío”, cuando trabajaban como peones en las haciendas, y después de la reforma agraria en México. Incluso la memoria colectiva, expresada en la oralidad, no refiere más allá de la época del baldío (*Cfr.* Ruz; Gómez).

Aunque nuestro objetivo no es estrictamente una aproximación desde la sociolingüística, nos valemos de la comunicación escrita en castellano para conocer el contexto de actividad de niñas y niños, contexto narrado desde sí mismos.

5.2. Ludoteca

5.2.1. Nuestra forma de entender e implementar una ludoteca en la escuela

Promovimos el proyecto de investigación-participación, “Aprendizaje formal e informal a través de objetos lúdicos en una comunidad tojolabal”, mediante el cual diseñamos e implementamos una ludoteca en la escuela del estudio (*Figura 61*), la cual tuvo como objetivo acercarnos a la comprensión de la actividad lúdica, teniendo de trasfondo la importancia del juego en el desarrollo y aprendizaje, siguiendo la línea que Elkonin (1980), “el fondo del juego es social debido precisamente a que también lo son su naturaleza y su origen, es decir, a que el juego nace de las condiciones de vida del niño en la sociedad” (p. 39).



Figura 61. Vista de afuera de la ludoteca: *Snajtsil b'a wax tajniye'* o Lugar para jugar

La instalación de ludoteca consistió en adquirir juguetes y ponerlos a disposición de uso de niñas y niños durante los recreos escolares, al término de clases y en clases de educación física. Con algunos niños se hizo préstamo de juguetes acompañándoles a casa.

La ludoteca, por definición etimológica, implica un lugar donde se guardan juguetes o donde hay juguetes, y a la vez, es un lugar para jugar. Operacionalmente el

concepto solicita los objetos y la acción de esos objetos con fines lúdicos. Varias definiciones implican que haya mediadores activos, personas que faciliten o dirijan los juegos. En la propuesta que adoptamos fue con un enfoque de uso libre de objetos por lo que no había restricción para su uso, ni por edad, sexo u otra índole. Y no se propiciaban situaciones de lúdicas concretas dejando si los objetos producían algún tipo de juego. Ilustramos algunos momentos de uso de objetos e interacciones sociales en el marco de la ludoteca en las *figuras* 62, 63 y 64.

Se instaló en la biblioteca de la escuela, nombrada por todos como “la bodega”⁵⁰. Ese espacio estaba en desuso y era destinado a almacenar libros, materiales escolares rezagados, materiales de papelería, enseres para limpieza e instrumentos musicales propiedad de la Comunidad y administrados por el Comisariado ejidal⁵¹. La mención de este uso, es porque, refiere cómo los espacios nos dicen aspectos cruciales: los libros almacenados, para que no se maltraten, situación de varias escuelas de Chiapas [observaciones propias].

No hubo actividades programadas en la ludoteca, pero se promovió materiales que pudieran ser usables a niñas y niños, contenía la intención de crear un espacio de convivencia y conocimiento mutuo entre investigador e investigados: crear una plataforma que propiciara y mantuviera la empatía. La ludoteca fue una propuesta del investigador y no surgió del centro mismo. Los materiales incluían juguetes como carros, muñecas, juegos de mesa e implementos deportivos.

La población de esta comunidad tojolabal está en desventaja debido a la pobreza respecto a sus coetáneos urbanos en cuanto a los juguetes y su diversidad⁵². A fin de respetar los objetos que ellos usan se sondeó a través del cuestionario sobre actividad lúdica (*Vid infra* apartado 5.3). Esto sirvió para la adquisición de juguetes propuestos por ellos y se adquirieron otros que usualmente no se jugaban o no se conocían, como los juegos de mesa. No se confunda ‘pobreza en juguetes’ con pobreza lúdica. No es así, y como se mostrará ampliamente en el apartado 5.4, la actividad lúdica de estas niñas y niños es vasta y diversa.

⁵⁰ El término es interesante pues ahí se almacenaban enseres para el aseo de la escuela, materiales escolares, archivos en papel de historiales académicos y otra documentación de la escuela, y los libros de la biblioteca.

⁵¹ En aspectos como estos se observa la inter-imbricación de la escuela y comunidad, los espacios de la una pueden servir para los usos del otro.

⁵² Félix Temporetti, analizando el asunto de nuestra constitución existencial ligada a lo material y cultural, y a los objetos culturales y la disposición por los distintos grupos, comenta que “se parte de reconocer que el conjunto de la riqueza en bienes materiales y simbólicos de los que dispone una organización social en un momento y en un tiempo determinado es usufructuado de forma desigual por los diversos grupos sociales” (Temporetti, 2015).



Figura 62. Escenas de actividad en ludoteca (1) [Fotografías]

Fuente: archivo fotográfico de investigación

Previmos que un lugar con juguetes les apoyaría ofreciéndoles material público que posiblemente no tendrían en casa o escuela y a docentes como recurso para apoyar su labor. Esto fue cubierto pues varios de los juguetes o juegos –de mesa, por ejemplo– no se tenían ni se conocían.

La ludoteca pretendía promover interacciones, entre ellas la lingüística, entre niñas y niños (tojol-ab'al) y entre investigador y niños (castellano).



Actividad lúdica en ludoteca



Jugando afuera de ludoteca



Vista desde ludoteca hacia el patio y "domo"



Juego de niñas e investigador por la tarde, en casa de niña



Limpieza y orden de libros, en ludoteca



Dibujo en la ludoteca

Figura 63. Escenas de actividad en ludoteca (2) [Fotografías]

Fuente: archivo fotográfico de investigación

Un resumen del proceso que dio origen a la ludoteca es:

- a) Se planeó la viabilidad de un proyecto en el contexto de la escuela con la población que ronda los 350 niñas y niños⁵³. Se eligió un tipo de ludoteca: presentación de juguetes y disposición de ellos en la biblioteca para hacer uso libre. El sentido de libertad se refiere a que no se organizaron sesiones de juego con guiones pre-establecidos y las referencias de cómo jugar los juguetes que se expusieron eran mínimas.
- b) Reflexionar y sentar líneas de trabajo y comentar estas ideas primigenias con docentes y la directora. Por nuestra experiencia en la escuela se había advertido que las decisiones sobre implementar algo debían ser consensuadas en el seno del Consejo Técnico. Se planteó el proyecto antes de ingresarlo a la instancia financiadora. La vía para su acogida fue que se explicitó que el responsable se asumiría por nosotros, que los docentes solo apoyarían en algunas tareas y que no generarían gastos económicos para docentes o padres. Luego, en una sesión de diálogo se aprobó su implementación y se sometió a dictamen.
- c) Se activó la biblioteca con préstamos de libros para llevar a casa, para que niñas y niños hicieran uso del material disponible en la escuela, que se acercaran al sitio donde se montó la ludoteca y para generar procesos de conocimientos mutuos entre ellos y el investigador, y además por las ventajas que pudiera tener el llevar libros a casa en términos de literacidad.
- d) Inmersión de los juguetes en la escuela y préstamo para uso en recreos.
- e) El préstamo de juguetes y acompañamiento por parte del investigador a casa de niñas y niños por las tardes y el préstamo para clases.
- f) Ausencia de ludotecario y resguardo de juguetes.

Aunque se esperaba por nosotros continuidad no se logró implicación de profesores o niñas y niños como ludotecarios. En ambos casos había dificultad para que se delegaran responsabilidades a ellos pues por parte de los adultos de la escuela se dudaba si se haría uso adecuado del material. La decisión de autoridades escolares fue que los juguetes se mantendrían en la biblioteca, y que los profesores debían pedir la llave del local a la directora para abrir y usar el espacio y los juguetes.

⁵³ Es curioso que no presente una cifra cerrada. Lo es más por el hecho de que eso se debe a que en la escuela misma no tenían certidumbre de la población, de la cual calculaban que eran unos 356. Había imprecisión en algunos casos por niños que dejaban de asistir y desconocían si lo harían.

El territorio de la ludoteca no fue solo la biblioteca, ni como espacio físico ni simbólico, sino, los sitios transformados para desarrollo de actividad lúdica: los patios, salones de clases, las casas y distintos rincones de la escuela.



Obras de teatro preparadas en clase y desarrollada en el “domo”



Préstamo de libros



Grupo de diálogo-discusión



Niños y niñas tomando refresco juntos



Niñas jugando coordinadamente con juguetes



Niñas conversando, tomando pozol juntas y con juguete

Figura 64. Escenas de actividad en ludoteca (3) [Fotografías]

Fuente: archivo fotográfico de investigación

5.2.2. ¿Cómo vivieron la ludoteca las niñas y los niños?

No se hizo una valoración, propiamente dicha y con esos objetivos, de la instauración de la ludoteca. Pero los registros audiovideográficos que tenemos hacen suponer que fue una actividad relevante. Espontáneamente había inscripciones que hacían suponer ese gusto o esa importancia de la ludoteca.



Figura 65. Geografía de la ludoteca en dibujo colectivo espontáneo de niñas

Con la *figura 65*, vemos cómo se representan diferentes acciones en la ludoteca. Al centro, en la parte superior, se observa una persona en un escritorio (el investigador-ludotecario). Se ven niños con pelota, patineta, algunos escribiendo-dibujando o en el piso jugando juego de mesa. El investigador en esa posición pues se distribuía material como hilos, lápices de colores, folios. O bien, se anotaba a las niñas y niños que llevaban libros a casa.

Adicionalmente, en ocasiones se escribían mensajes, como el de una niña que dibujó y escribió lo que aparece en la *figura 66*.

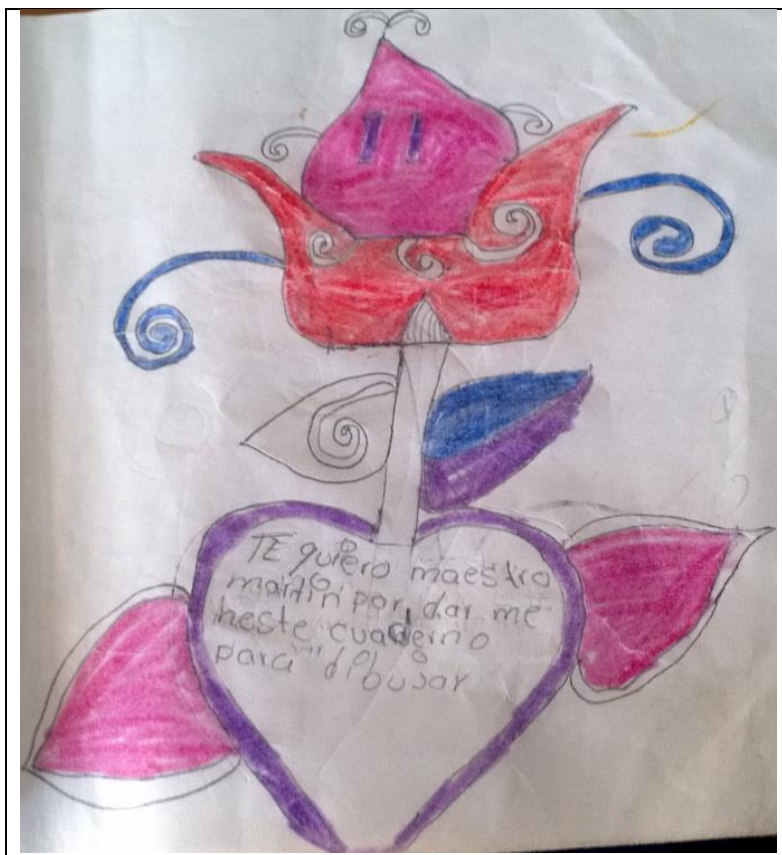


Figura 66. Dibujo espontáneo e inscripción de agradecimiento para investigador

Las flores y los corazones son dibujos que habitualmente hacen niñas y niños. Y creemos que tienen un sentido lúdico-estético. Una forma de representación de lo 'bello'. El dibujar flores es lúdico, por el hecho de dibujar, pero también por el contenido dibujado. También, en los diarios aparecen referencias de que la convivencia y la interacción con niñas y niños fue bien acogida (*Figura 67*).

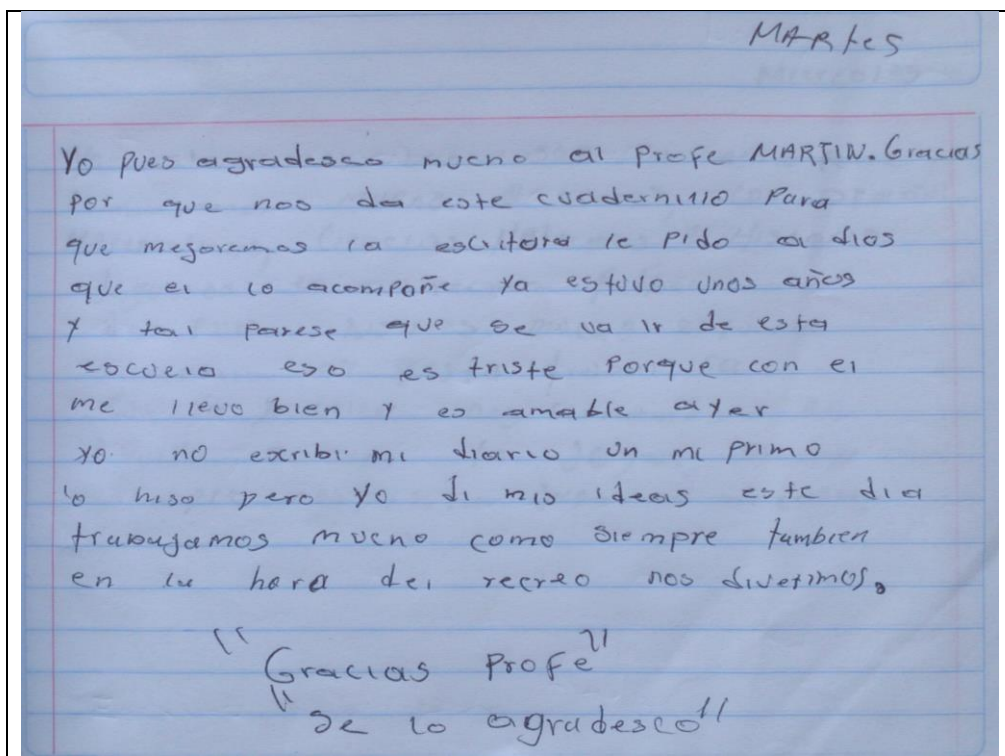


Figura 67. Texto agradeciendo por la presencia del investigador en la escuela
Participante [194-Toj6-12o-Fd-Huber Elí]

Además del elemento aquí abordado, del agradecimiento al profesor, se ve que Huber Elí nos cuenta que él ayudó dando ideas para que su primo hiciera su diario. Situación curiosa si pensábamos que el diario es una descripción *meramente* privada.

Para conocer los intereses de niñas y niños y su dedicación al juego, decidimos diseñar y aplicar un cuestionario. Ahora revisaremos los resultados de un cuestionario sobre actividad lúdica.

5.3. Actividad lúdica reportada en cuestionario

5.3.1. Introducción

Diseñamos un cuestionario sobre actividad lúdica para tener un primer acercamiento a lo que juegan niñas y niños. Directamente preguntábamos por dónde juegan, con quiénes y los objetos comunes cuando juegan (véase cuestionario, maqueta y procedimiento en apartado 2.2.3.2.1).

5.3.2. Participantes

En la redacción del cuestionario participaron 85 niñas y niños, de los cuales presentamos su distribución por grado escolar y sexo en la *tabla 54*.

Tabla 54. Participantes en el cuestionario según el grado y sexo

Grado escolar	Sexo	
	Femenino	Masculino
Cuarto	15	18
Quinto	10	13
Sexto	17	12
Total	42	43

La proporción de niñas y niños participantes en contestar el cuestionario sobre actividad lúdica fue similar. La contestación fue en castellano y algunas niñas o niños escribieron su respuesta tanto en castellano como en tojolabal, traduciendo.

5.3.3. Resultados del cuestionario sobre actividad lúdica

5.3.3.1. Objetos lúdicos

El fútbol, como juego-deporte, aparece como un objeto y juego que atraviesa edades y sexos, lo juegan niños y niñas desde cuarto grado de primaria a sexto. Ciertos objetos son usados exclusivamente por niños: carro, canica, avión, moto y otros. Y por niñas están las muñecas, los trastes-cocina y la cuerda. En el caso de quinto grado la pirinola fue introducida por el profesor días previos a la aplicación del cuestionario para trabajar multiplicación en matemáticas y se observa que funcionó para niñas y niños. Por tanto, la contribución que el profesorado puede hacer para enseñar o proponer situaciones lúdicas inexistentes en la escuela, es muy importante, porque además, puede propiciar la participación conjunta en ese tipo de actividades. Los deportes introducen la posibilidad de juego comunitario en la escuela (*Anexo E*). Ese

mismo fenómeno de introducción de un juego lo observamos en el voleibol, que se introdujo en las niñas y niños mayores (quintos y sexto grado) y después era un deporte al que se dedicaban niñas y niños en la asignatura de educación física.

Los juegos-juguetes se relacionan directamente con funciones que hacen los adultos de ese sexo, por ejemplo las mujeres cocinan y cuidan a los niños. Y los niños por su parte son quienes normalmente ‘manejan’ los vehículos automotores, por poner un ejemplo. Por tanto, los estereotipos con base en el sexo se anclan en lo que efectivamente se hace ahí donde habitan niñas y niños. Si revisamos las respuestas de niñas y niños ante cinco preguntas (Véase tabla en *anexo E*): ¿con qué cosas juegas? (Cosas), ¿con qué cosas te gustaría jugar? (Gustaría), ¿cuál es tu juguete favorito? (Favorito), ¿a qué te gusta jugar? (Gusta) y ¿cuáles juguetes tienes en tu casa? (Casa). Podremos ver claramente que los deportes permiten participación multiétnica y de ambos sexos. Son los juegos que logran interesar a grandes y pequeños, a niñas y a niños. En cambio, hay otros juegos-juguetes que parecen estar restringidos a un sexo, como ya comentamos. Algunas niñas mayores también comentan juegos-juguetes de transportes, libros, cuerdas para saltar y videojuegos.

Algunos niños pequeños también mencionan juguetes-juegos de cocina y muñecos, pero en general los niños se concentran más en la mención de juegos de mesa, transporte, canicas, guerra, combate. Y tanto niñas y niños mencionan los deportes (Véase tabla en *anexo E*).

5.3.3.2. Juegos y juguetes

Cuando se solicita anotar a qué juegan y los juguetes con los que juegan anotaron información similar. En nuestras primeras interpretaciones atribuimos a una posible confusión en los términos o en la traducción. Pero advertimos que el jugar y el juguete convergen. En la *figura 68* anotamos los juguetes-juegos escritos por niñas y niños.

Preguntamos a niñas y niños a qué juegan y algunas niñas anotaron “a las muñecas”, que es a su vez el nombre del juguete. Entonces, esa persistencia y consistencia en lo que juegan y con lo que juegan puede deberse a los nexos que existen entre actividad y objeto.

Las categorías son un intento de agrupación de los distintos tipos. Sin embargo, no son precisas pues en un juego pueden combinarse y de hecho se combinan, aspectos de cocina, cuidado, tienda, etcétera.

Categoría de objetos	Juguetes y juegos incluidos
Cocina	Olla, comal, cacerola, casa, casita, canasta, plato, trastes, cucharas, vasos, vasija, jarras, nemeco (muñeco), peluchines, hormiga, caldera, trastes de barbis
Muñecos	Muñecas, oso, peluches, barbis, caballo, flor, perrito, vaca, dinosaurios, hombre, gallo
Mesa y juego de reglas	Lotería, pirinola, el cartero, pájaros en sus nidos, dinámicas, rueda de san Miguel, escondidilla, juegos de mesa, esconderse en casa o campo
Deportes	Pelota-fútbol-balón, basquetbol, voleibol, malla, brincar, correr en el patio,
Transportes	Máquina, carro, moto, avión, tráiler, tren, helicóptero, tractor, volteo, carros de control, barco, avión de control, barco de control, pipa, carretilla, <i>casa que yo construya</i> , carro de policías
Libros	Libros de hadas, cuento, libretas para dibujar
Guerra-combate	Soldados, pistolas
Otras cosas	Muchas cosas, varios más, con juguetes, cualquier juguete, todos los juguetes, aprender a jugar, solo uno, <i>con mi hermana, Sí</i>
Electrónica	Computadora (ordenadores), laptops, mp3, robots
Otros	Canica (chira bola), tienda, papalote, hilos o cuerda para saltar, bicicleta, máscara, resortera, tablitass,
No tengo;	
No contestó	

Figura 68. Juguetes y juegos

Nota: solo la pregunta a qué te gusta jugar, se entendió como con quién te gusta jugar y si te gusta jugar

5.3.3.3. Fabricación de juguetes

Siete de cada diez niños dicen que han elaborado un juguete (Figura 69). Del total de 85 participantes que respondieron el cuestionario, 60 hicieron juguete, 21 no lo han hecho y cuatro no contestaron a la pregunta.

No todos los niños que sí elaboran juguetes anotaron cuáles son, pero los mencionados son: lo que sea o cualquier juguete, carro, avión, sartén, vaso, árbol, canica, vaquita, caballo; *oxom*⁵⁴ (olla), pistola, casita con traste, carro de papel, volcán, barco, resortera⁵⁵, estrella de papel, pelota, papalote, casita, cocina, mesa, portalapiceros, bote para poner cosas, carreta, castillos.

Una niña anotó *con amiga, hermanita o hermanito*, posiblemente refiriéndose a con quién hace esa actividad. Este texto, aunque parece erróneo porque no anotó a qué sino con quienes, en términos de actividad lúdica nos interesa en tanto que escribe

⁵⁴ ‘Oxom’ es olla en tojol-ab’al. Según pude observar la palabra “oxom” sintentiza actividad lúdica relacionada con la cocina. Decir vamos a jugar oxom, es decir, vamos a jugar a los “trastecitos” (Como se decía en mi pueblo natal, Manalisco, Jalisco, México) o bien a la “cocina” o “cacharritos”.

⁵⁵ O tirachina en España. También los tojolabales se pueden referir a ella como “liga”.

compañeros con quienes hace algo lúdico, quizá elaborar juguete o jugar. También, porque con hermanos y amigos es con quienes más juegan.

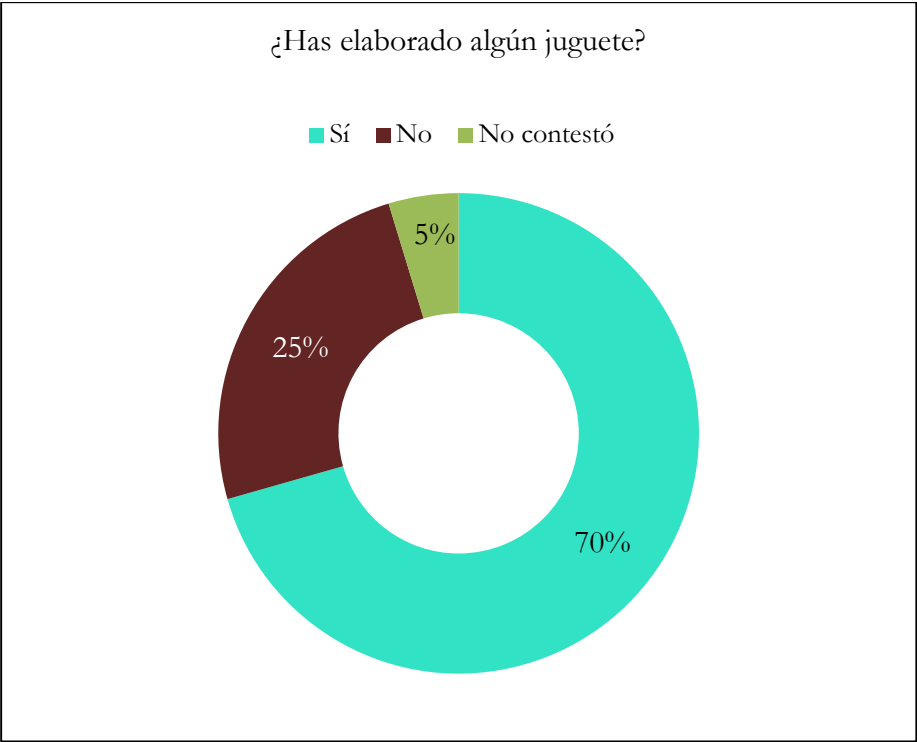


Figura 69. Niñas y niños que han elaborado un juguete

5.3.3.4. Lugar donde se juega

Cinco participantes no mencionaron los lugares en que juegan o no pudimos entender lo que escribieron o lo que querían decir. Esto último debido a que si anotaron vaso o plato, quizá se refieran a lugar donde juegan eso, que sería en casa. Del resto, los lugares podremos organizarlos en tres: casa (53 menciones, 50 %), espacios escolares (41 menciones, 39 %), espacio adecuado (11 menciones, 11 %). Véanse *tabla 55* y *figuras 70 y 71*.

Tabla 55. Lugares específicos donde quieren y les gusta jugar (Frecuencias)

Lugares para jugar		Menciones	Menciones totales
Casa	Mi casa	38	38
	Casa de amiga o amigo	5	5
	Patio	4	4
	En Jaramío ⁵⁶	3	3
	Casa de tía	2	2
	Árbol de míspero	1	1
Espacios escolares	Campo	20	20
	Escuela	17	17
	Campo de futbol Grada derecha de 5b Cancha En el domo	1	4
Espacio adecuado	Campo libre bien bonito	3	3
	Donde hay flor y árboles	2	2
	Cualquier lugar Donde hay zacate Donde está vacío	1	6
	En la arena Lugar limpio Lugar libre		
No menciona lugar	No se entiende Vaso o plato	2	2
	Tibajob'	1	1

Nota: separamos algunas acciones anotadas en la misma fila con el símbolo “|”

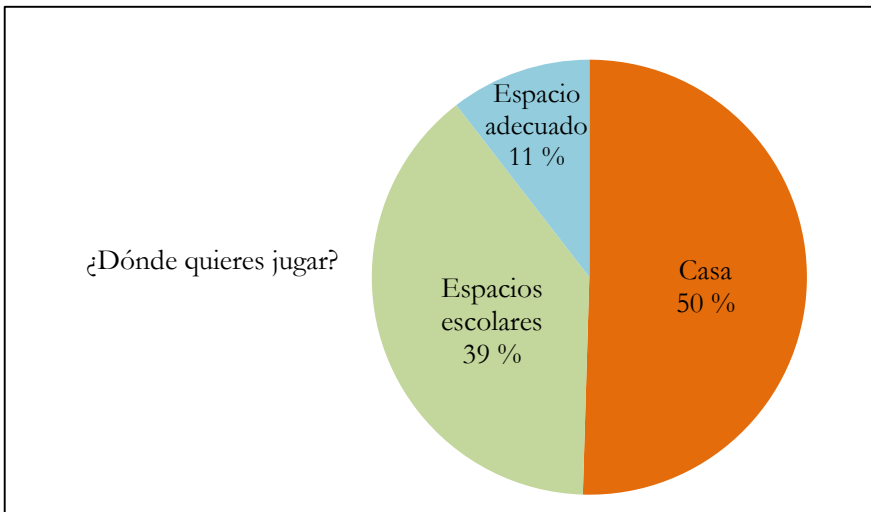


Figura 70. Lugar general donde quieren jugar

Nota: porcentaje respecto al total de menciones referidas a lugares

⁵⁶ Es un barrio del Ejido, aquí considerado en el lugar ‘casa’.

En la figura 71, que tiene el mapa con la escuela que ya revisamos, marcamos con color rojo los sitios nombrados por niñas y niños en el cuestionario como lugares en donde juegan en la escuela. Recordemos que los números que establecen cada zona están indicados en la *figura 59*.

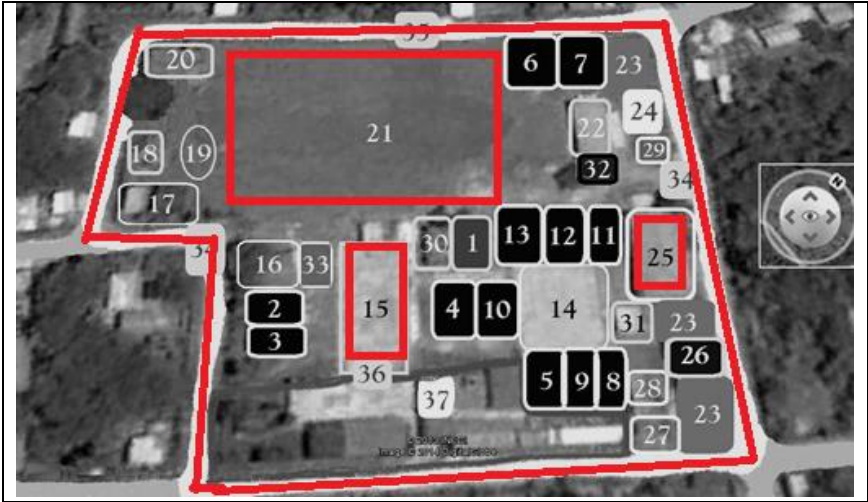


Figura 71. Lugares en la escuela donde quieren jugar

Nota: escuela (perímetro), campo de fútbol (número 21), cancha de basquetbol-domo (número 15), y gradas de plaza cívica (número 25)

En la *figura 71* llama la atención que no mencionen el sitio 14, que es una explanada denominada plaza cívica, puesto que es una área relativamente grande y propicia para correr, pero que hay prohibición para jugar ahí por parte de dirección. Cuando instalamos la ludoteca y se hacía uso de ésta en educación física sí observamos actividad lúdica en ese sitio.

Un par de meses después de la aplicación cuando instalamos la ludoteca observamos juego en los sitios: 31, 27, entre el 4 y 15, entre el 22-32 y el 21.

14. Plaza cívica**31. Galera afuera de ludoteca**

Figura 72. Juego en plaza cívica por niñas y en galera afuera de ludoteca por niños

En la fotografía de la *figura 72* se puede ver la agrupación coordinada por el objeto lúdico y por sexo. Los niños se agrupan y juegan con los niños y las niñas, al fondo de la imagen, están agrupadas jugando con una pelota. Vemos que el objeto ayuda a la coordinación de la acción, una vez seleccionado el juguete, éste congrega la atención de los participantes, fungiendo como un eje para mantener la acción. Veremos, después, que quien posee ese objeto es quien puede permitir o prohibir el acceso a determinados juegos. Y hasta puede ser un argumento, el no poseer el objeto, para impedirle jugar (Véase apartado 5.5.3.2).

5.3.3.5. Acompañantes en el juego

Siendo el lugar preferido la casa y por la disposición de compañeros de juego a quien se elige con mayor frecuencia es a los pares familiares y a los amigos y amigas como vemos en la *tabla 56* y en la *figura 73*.

Tabla 56. Compañeros de juego (Frecuencias)

Con quien juegan es...	Menciones		Menciones totales
	Niños	Niñas	
Hermanos y hermanas	21	23	44
Amigos o amigas	15	21	36
Otros niños o niñas (vecinos, compañeros)	2	6	8
Solo	4	2	6
Primos y primas	1	2	3
Tíos	2	0	2
Bankili	1	0	1
Papá	1	0	1
Anota objeto	3	1	4
No se entiende	1	0	1

Nota: *bankili* es como se dice en tojol-ab'al “hermano mayor de hombre”

Las niñas y niños tojolabales suelen tener uno o más hermanos y hay disponibilidad y acceso a otros pares, puesto que niñas y niños del rango de edad de entre seis y doce años se conocen, y porque en la comunidad pueden ‘salir de casa’ a jugar en espacios públicos como la escuela, las calles y los patios de las casas. Si tomamos el total de menciones, excluyendo los que anotan objeto y los que no se entiende su respuesta, son 101. Si obtenemos el porcentaje de menciones agrupando en *pares familiares* (hermanos y hermanas y primos y primas), *Amigos y otros niños y niñas*, *Adultos* y *Solo*, obtenemos los porcentajes que vemos en *figura 73*.

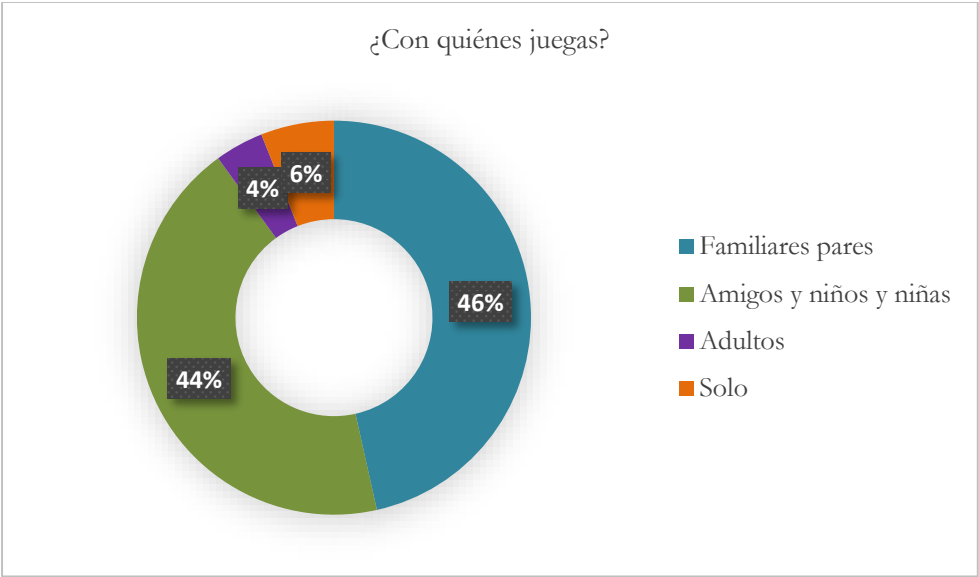


Figura 73. Gráfica con porcentaje de compañeros de juego

5.3.3.6. Jugar en la casa y en la escuela

Vemos cómo niñas y niños se agrupan alrededor del objeto lúdico. Esto que parece obvio, traduce en realidad cómo hay segmentación –por amigos, tamaño, sexo y otros- a partir del juego y los objetos lúdicos.

Aquí nosotros presentamos por separado ‘pelota’ y ‘fútbol’, pero se refieren a fútbol. Cuando convivimos con ellas y ellos observamos que decían “vamos a jugar pelota” y se referían al fútbol. A partir de ese deporte-objeto niñas y niños convergen en intereses. No quiere decir que jueguen juntos, sino que les interesa a ambos. Las niñas también juegan fútbol y les gusta (*Figura 74 y tabla 57*). Es después de los estudios de secundaria que el deporte será practicado solo por varones.



Figura 74. Niñas de sexto grado jugando fútbol

Fuente: archivo de investigación

La *figura 74*, que nos muestra el juego entre niñas del fútbol, nos ayuda a comentar que en las clases de educación física antes de la instauración de la ludoteca solo se jugaba fútbol prioritariamente, y de manera periférica basquetbol. Y mientras estuvimos en la escuela siempre los niños jugaban antes que las niñas al fútbol. Esto habla de la territorialización de ese juego y la posesión de la cancha de parte de los niños y el consentimiento y promoción de esa situación por profesores.

Los juegos jugados en casa y en escuela están diferenciados, y en el caso de la escuela se refieren a deportes, juegos de mesa y otros juegos de reglas (*Tabla 57*). También vemos, en la *tabla 57*, franja morada, que tanto niñas como niños juegan al fútbol-pelota y lo hacen en casa y en escuela.

Tabla 57. Juego en casa y en escuela (Frecuencias)

Juego	Casa		Escuela		Menciones totales
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	
Muñecas		22			22
Trastes Casita		6			2
Plato		3			3
Lobo, lobo, jugaremos en el bosque Oxom, olla, vasija Vasos Peluche Papá y mamá		2			10
Dibuja niña con pelota Perro Casita de loza Oso de peluche Agarradillas Nada		1			6
Leer libro Cadena				2	4
Hacer tarea Cuchara Copiar libro Volcán				1	4
Pelota	19	12	11	10	52
Futbol	7	5	15	22	49
Escondidas	1	2			3
Soldaditos Con balón Cualquier juego	1	1			6
Rueda de san Miguel	1	1		1	3
Bicicleta	1	1	1		3
Basquetbol			14	20	34
Vóleibol			6	11	17
Pirinola			5	8	13
Lotería			2	7	9
Dinámica			1	4	5
Nidos a sus pájaros			3	2	5
Cartera			3	1	4
Enredo			1	1	2
Canica	21		8		29
Carritos	17		1		18
Celular; Pistolas; Tráiler; Volteo;	2				8
Caballo Hombre Animales Está durmiendo vóleibol Pistolero <i>A veces</i>					
Retas Juego de memoria Pirinola Tren	1				16
Tiendero Basquetbol Carros de control					
Hacer carreteras con tractores y cargar tierra en volteos Tirar penales con mi hermano					
Moto	1		1		2
Balón			2		2
Tienda Campanita de oro Terremoto			1		1
Obra de teatro					
<i>Sí; Sí juego</i>	2				2
No contestó		1		1	2

Nota: separamos algunas acciones anotadas en la misma fila con el símbolo “|”

La casita de loza, que aparece en un juego de un niño nos ayuda para comentar que en general, las viviendas de la comunidad de estudio son de madera, y algunas de “loza”. Esta construcción de madera da cuenta de su relación con los recursos naturales del entorno, y los usos del bosque para la construcción y también refiere el asunto de pobreza económica, en que no se puede adquirir otro material para construcción.

La escuela y casa son escenarios para organizar los juegos, tipos de juegos. Para estos niños y niñas, los deportes, rondas, juegos de mesa y otros juegos de reglas están ubicados en el espacio y tiempo de la escuela.

5.3.3.7. Actividad vespertina

Las respuestas a la pregunta ‘¿qué haces por las tardes?’, son de suma utilidad por lo que expresan en sí mismas y como en su discusión con lo reportado en diarios y el cuento. El contexto del cuestionario es sobre actividad lúdica y facilita que el juego se posicione en las respuestas, es decir, para que aparezca en las respuestas principales (Tabla 58).

Tabla 58. Lo que hacen por las tardes niñas y niños (Frecuencias)

Acción	Grado escolar						Menciones totales
	Cuarto		Quinto		Sexto		
	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	
Hacer tarea o deberes	10	5	8	7	6	10	46
Jugar	6	9	8	5	7	9	44
Jugar y a veces no				1			1
Leer libro	1	5				2	8
Trabajar		1	1		1	3	6
Ir a bañarse	1	1					2
Ir a la milpa Celular Salir a pasear	1						3
Meter maíz Dormir			1				2
Ver televisión			2				2
Desgranar maíz Lavo trastes Visitar a amigos Alimentar animales					1		4
Hacer comida para papá, hermanos y mamá						1	1

Nota: cada participante pudo decir más de una actividad y algunos participaron escribieron más de una actividad. Separamos algunas acciones anotadas en la misma fila con el símbolo “|”

Niñas y niños por las tardes hacen tarea, juegan, leen, trabajan, van a bañarse al río, ven televisión, duermen, desgranar maíz, lavan trastes, visitan amigos, alimentan animales, hacen comida, meten maíz, pasean, usan móvil (celular) y van a la milpa. En la *figura 75* mediante una ‘nube de palabras’ representamos las actividades vespertinas. Vemos que ‘Jugar’ y ‘Hacer-tarea’ son las palabras más grandes, en cambio, trabajar está un tamaño más pequeño. Esto se debe a que el tamaño representa la frecuencia. Esto que redactan niñas y niños sobre lo que hacen por las tardes, en los diarios personales lo veremos en perspectiva más amplia en lo que denominamos “momentos de participación sociocultural”, en el apartado 5.4.



Figura 75. Nube de palabras para representar lo que dijeron que hacen niñas y niños durante la tarde en la pregunta ¿qué haces por las tardes?

Sobre el uso de la herramienta de “Wordle” o nube de palabras en investigación cualitativa, véase McNaught y Lam (2010). Nosotros formamos la nube a partir de <http://www.wordle.net/create>

Los deportes son narrados casi exclusivamente como practicados en la escuela, excepto el fútbol, que es practicado en casa y escuela. Ambos sexos convergen en decir que juegan en la escuela el fútbol y en general los deportes. Los juguetes que usan niñas tienen que ver con utensilios de cocina y muñecas. Y para los niños están los transportes. Tanto niñas como niños mencionan que juegan con otros juguetes que no especifican. Siete de cada 10 niños y niñas han fabricado un juguete. Los lugares

preferidos para jugar son la casa (con cinco de cada 10 niños), la escuela (cuatro de cada diez) y finalmente uno de cada diez dice que en un espacio adecuado. Los compañeros de juego son principalmente los hermanos y los amigos. Solo 8 % menciona actividad lúdica con adultos, padres, hermano mayor o tíos.

Finalmente, observamos el hacer tarea y el jugar son las acciones principales hechas por las tardes. Sin embargo, también comentan otros asuntos. Nos adelantaremos un poco a lo que veremos en el siguiente apartado. Ahí, identificamos ciertos “momentos de actividad sociocultural”. Si organizamos lo que nos dicen niñas y niños que hacen por la tarde, podremos organizarlo en tres momentos de participación sociocultural: TRÁNSITO [Hacer tarea], ACTIVIDAD LÚDICA [Jugar, jugar y a veces no, leer libro, ir a bañarse, celular, dormir, salir a pasear, ver televisión, visitar amigos] y ACTIVIDADES DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR DE RESPONSABILIDAD [Trabajar, ir a la milpa, meter maíz, desgranar maíz, lavar los trastes, alimentar animales, hacer comida para hermano, mamá y papá].

En la figura 76 presentamos en una “nube de palabras” los momentos de participación sociocultural que niñas y niños anotaron como respuesta ante la pregunta “¿qué haces por las tardes?”. Las frecuencias corresponden a 60 (Actividad lúdica), 46 (Tránsito) y 14 (Participación familiar de responsabilidad (trabajo)).



Figura 76. Nube de palabras para momentos de participación sociocultural anotados en respuesta a la pregunta ¿qué haces por las tardes?

En el siguiente apartado se revisarán las narraciones de niñas y niños tojolabales y se expondrá los momentos de participación sociocultural, que aquí adelantamos pero que en lo subsecuente revisaremos con detenimiento.

5.4. Diarios personales escritos por niñas y niños tojolabales

Los diarios fueron depositarios vía la narración de hechos y experiencias de la vida cotidiana de niñas y niños. No podremos decir, puesto que no tenemos datos y referencias, si niñas y niños narran en tojol-ab'al escrito diferente a como lo hubieran hecho en castellano escrito o en oral en alguna de las dos lenguas. Lo relevante es que hicieron la microtarea de narración y nos cuentan sus contextos de actividad propia.

5.4.1. Participantes en la redacción de diario personal

Participaron 310 niñas y niños de entre seis y trece años en la realización de diarios y cuentos; 25 no hicieron diarios, solo cuentos. La edad de los participantes en diario según el sexo y grado lo presentamos en *tabla 59*.

Tabla 59. Edad de los participantes en diario (N=285) según sexo y grado escolar

Sexo	Grado	N	Edad			
			Mínima	Máxima	Media	DT
Femenino	Primero	6	6	6	6	0
	Segundo	25	7	10	8	0.6
	Tercero	35	8	10	9.1	0.5
	Cuarto	32	9	12	10.3	0.6
	Quinto	20	10	13	11.3	0.7
	Sexto	28	11	13	12.1	0.6
Masculino	Primero	9	6	7	6.1	0.3
	Segundo	30	7	11	8.2	0.8
	Tercero	29	8	10	9.3	0.7
	Cuarto	24	9	12	10.4	0.8
	Quinto	27	10	12	11.1	0.6
	Sexto	20	11	13	12.2	0.5
Total		285	6	13	9.9	1.7

La *tabla 60* muestra a los participantes que contestaron alguna de las modalidades de diario personal o ambas. El total de niñas y niños que hicieron diarios fue 285, pero algunos hicieron una o dos de las modalidades. Recordemos que una instrucción era escribir sobre lo que pasa en el día, desde que se levantan hasta que se duermen. La otra instrucción, formato D, era escribir sobre cuando juegan y cuando trabajan.

Las niñas redactaron 138 diarios en formato “C” y 88 en formato “D”. Los niños 132 en formato “C” y 74 en “C”. Los porcentajes de niñas y niños fueron: en formato “C” 51.1 % de niñas y 48.9 % de niños; formato “D” 54.3 % de niñas frente al 45.7 % de niños (Véase *tabla 60*).

Tabla 60. Participación (N=285) en diarios según instrucción de redacción

Sexo	Grado escolar	Modalidad	
		Vida cotidiana	Juego y trabajo
Femenino	Primero	6 (100 %)	-
	Segundo	14 (56 %)	0
	Tercero	10 (28.6 %)	2 (5.7 %)
	Cuarto	11 (34.4 %)	0
	Quinto	4 (20 %)	2 (10 %)
	Sexto	13 (46.4 %)	2 (7.1 %)
Masculino	Primero	9 (100 %)	-
	Segundo	17 (56.7 %)	1 (3.3 %)
	Tercero	8 (27.6 %)	1 (3.4 %)
	Cuarto	10 (41.7 %)	1 (4.2 %)
	Quinto	12 (44.4 %)	2 (7.4 %)
	Sexto	11 (55 %)	1 (5 %)

Nota: primer grado no hizo diario sobre jugar y trabajar. El porcentaje es respecto a su grupo de edad

Retomando lo que ya comentamos respecto al proceso en metodología, fuimos al texto y a partir de ahí generamos los datos para la comprensión del contexto de actividad sociocultural.

Presentamos este apartado organizado en dos partes. Primera, los momentos o estructura del texto que contienen participación. Con esto nos referimos a las ‘partes’ o ‘actividad’ comunes que eran narradas, como si describiéramos de qué elementos constan en los textos, por eso denominamos a esta parte como ‘los momentos del texto’, donde comentamos elementos de territorización de la actividad, es decir, lugares o geografías relevantes para niños y niñas tojolabales según su propia descripción.

Recuérdese que ya se había hecho una propuesta de análisis incluyendo lo que denominamos ‘categorías relacionales’, que expresan el nivel de agencialidad y deontología de las acciones e interacciones narradas (véase a profundidad en capítulo 3.3.3). Nos apoyamos en ese modelo de microanálisis para analizar estos diarios.

Como segunda parte exponemos las frecuencias de los momentos y de macrocategorías, categorías y subcategorías generadas de todos los diarios.

Presentamos extractos de textos o dibujos de niñas y niños, cuyas funciones son, primero, reiterar que la generación de datos proviene de textos concretos, de gramática y forma de inscripción concreta de niñas y niños. Por eso, respetamos el texto en su ‘literalidad’ para hacernos ver que no obstante a la ‘ortografía’ y en ocasiones a la gramática niñas y niños comunican eficientemente.

Segundo, los textos acompañan y exponen los resultados. Va más allá de ser un mero ejemplo ilustrador, que aunque cubre esa función la amplía para servir también como argumentación.

5.4.2. Los momentos de participación sociocultural

El texto segmentado en las partes que lo componen nos ayuda a entender esos ‘momentos’ de la vida infantil que fueron narrables. En la *figura 77* están los ‘momentos’, y para ejemplificar usamos dibujos espontáneos de niñas y niños en los diarios para ilustrar grupos de momentos.

El primer dibujo [232-Toj3-9a-Fc-Blanca Flor] expresa la actividad en casa, el segundo [83-Toj3-8o-Fd-Juan] el trayecto y conexión entre la casa y la escuela, y la niñez ubicada en ese camino de conexión. El tercer dibujo [212-Toj3-9o-Fc-Ervin Daniel] representa a la escuela. Con el cuarto dibujo [124-Toj4-10o-Fc-Natanael] aprovechamos para mostrar dos momentos, uno, el ir a la iglesia, culto o servicio. Ahí se puede observar cómo las personas van ‘saliendo’ del culto. Además, vemos también el momento ‘daño’, en que un niño se ‘cae’ y se golpea la cabeza. El quinto dibujo [125-Toj4-11a-Fd-Blanca Flor] es sobre actividad lúdica, dibujado por una niña y que expresa el ‘juego’ que juegan tanto niñas como niños, el fútbol (*Cfr.* resultados del cuestionario). El sexto dibujo [7-Toj1-SEo-Fc-Aimer] contiene la milpa. Elegimos este dibujo para representar ese escenario precisamente porque evidencia la actividad en la milpa, pero a su vez está conectado con la casa y muestra el uso de herramientas y maquinaria agrícola ‘moderna’ y arados de tracción animal. Otro dibujo [212-Toj3-9o-Fc-Ervin Daniel] tiene que ver con narrar los ‘decires’, es decir, los directivos emanados de la madre para solicitar una tarea. Y, finalmente, hay un dibujo que contiene distintos tipos de actividad expresados temporal y espacialmente. Es la misma narradora la que se dibuja [213-Toj3-SEa-Fc-Yaira Carolina] en distintos sitios y tiempos.

Valga hacer la aclaración, aunque se redunde en ello, y se haya establecido ya en el capítulo dos, metodología, que no hubo una solicitud directa para dibujar, por tanto, estos dibujos pueden ser tratados como ‘espontáneos’. Representados así como están pareciera que fueron solicitados *ad hoc* para representar nuestros macrocampos o momentos, pero en realidad los textos escritos y esos dibujos ayudaron a la comprensión y construcción de esas categorías denominadas ‘momentos’.

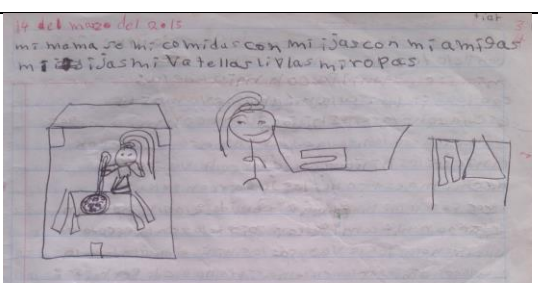
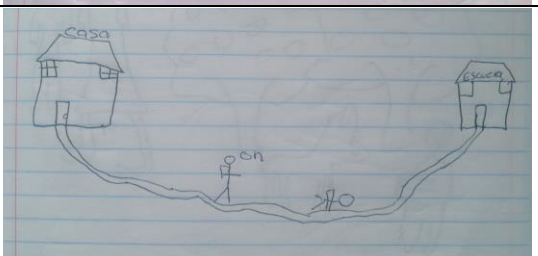
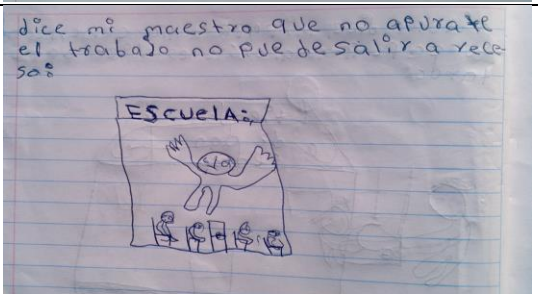

<p>Participación laboral doméstica Comida Cuidar a los hermanos y hermanas Visita entre familiares Aseo personal</p>	
<p>Preparación y tránsito casa y escuela Tomar pozol Hacer tarea</p>	
<p>Actividad en clases Trabajos no académicos en la escuela Actividades escolares generales, no en clases</p>	
<p>Iglesia, templo, culto o servicio</p>	

Figura 77. Momentos de participación sociocultural en textos escritos de niñas y niños tojolabales

Nota: dibujantes por orden de aparición de arriba hacia abajo: [232-Toj3-9a-Fc-Blanca Flor] [83-Toj3-8o-Fd-Juan] [212-Toj3-9o-Fc-Errin Daniel] [124-Toj4-10o-Fc-Natanael]

(Continúa en página siguiente)

(Continuación de página anterior)

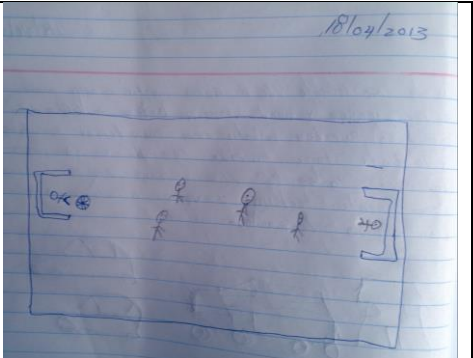

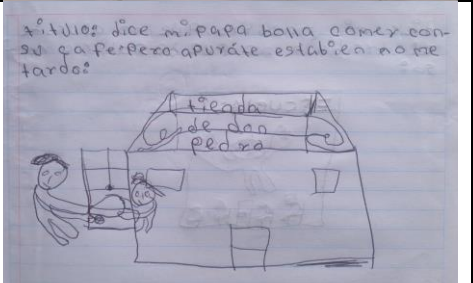

<p>Juego Acción lúdica Apreciación estética</p>	
<p>Milpa</p>	
<p>Los diálogos y el hablar de los personajes</p>	<p>¿tú dices que mi papa bola comer con su gafer pero apuráte también no me tarde?</p> 
<p>Marcadores temporales, de territorización y desplazamiento</p>	<p>11 de marzo del 2013</p> <p>ayer levante dije mi mamá que va tola tola mano y después dije mi mamá que va tola tola mano</p> 

Figura 77. Momentos de participación sociocultural en textos escritos de niñas y niños tojolabales

Nota: dibujantes por orden de aparición de arriba hacia abajo: [125-Toj4-11a-Fd-Blanca Flor] [7-Toj1-SEo-Fc-Aimer] [212-Toj3-9o-Fc-Ervin Daniel] [213-Toj3-SEa-Fc-Yaira Carolina]

Expondremos sintéticamente cada uno de esos momentos y los anclaremos con una referencia textual. Iniciaremos con el texto de una niña de 8 años de edad, Adelaida, para ver en el texto de un día de narración cómo se organiza su texto en ‘momentos’ y las geografías por donde transita.

Posteriormente, revisaremos a profundidad dos textos completos de la microtarea de diario personal escrito, un texto de un niño y otro de una niña, ambos de quinto grado. Cabe comentar que estos dos casos nos servirán como interlocutores entre sus coetáneos y los lectores potenciales de esta tesis. Tienen un papel, esos textos, por tanto, de mediadores entre las categorías-conceptos que exponemos y los datos ‘empíricos’.

5.4.2.1. Adelayda: ¿cómo observamos los momentos de participación sociocultural?

Adelayda, de ocho años de edad, en un día de narración nos presenta varios momentos: trabajo en casa, comer, preparación para ir a la escuela, aprender y hacer trabajos escolares, jugar y asearse (Figura 78).

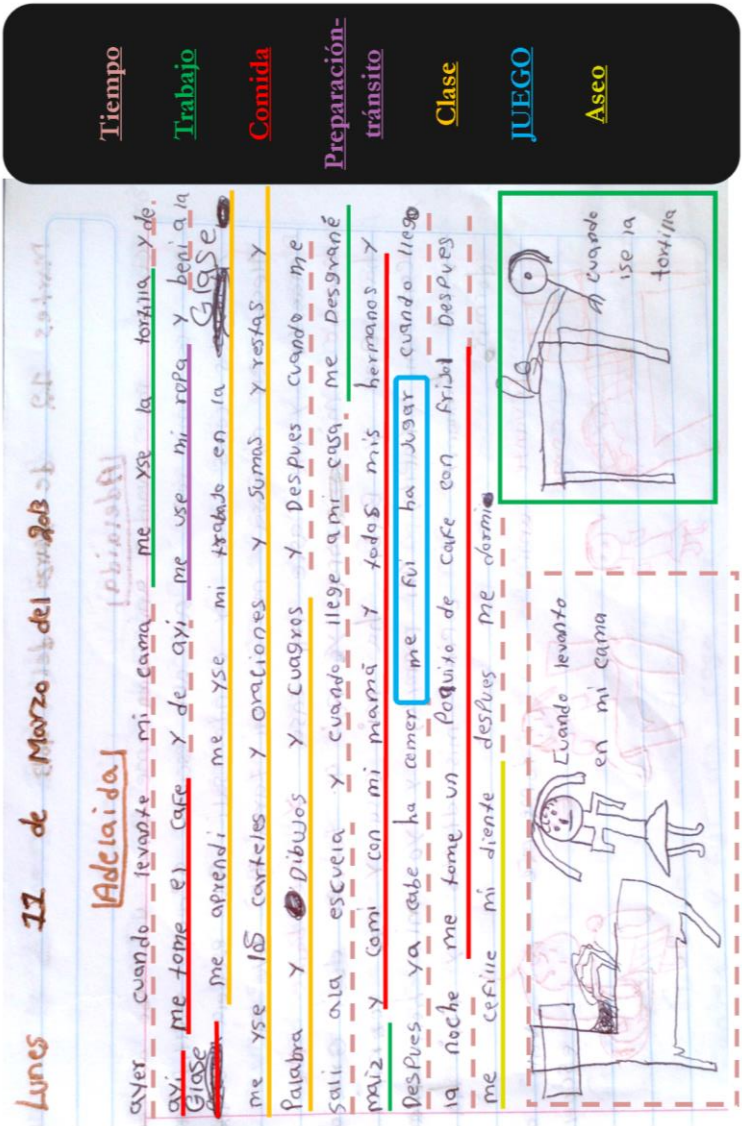


Figura 78. Ejemplo de momentos en narración de niña de 8 años de edad que cursa segundo grado

Participante [21-Toj2-8a-Fc-Reyna Adelaida]

Nota: la segmentación del momento está marcada según los colores

Vemos asimismo varios marcadores de temporalidad, territorización y desplazamiento. En esto la deixis nos es útil para la localización del narrador y los movimientos en donde ocurre el relato de la actividad propia.

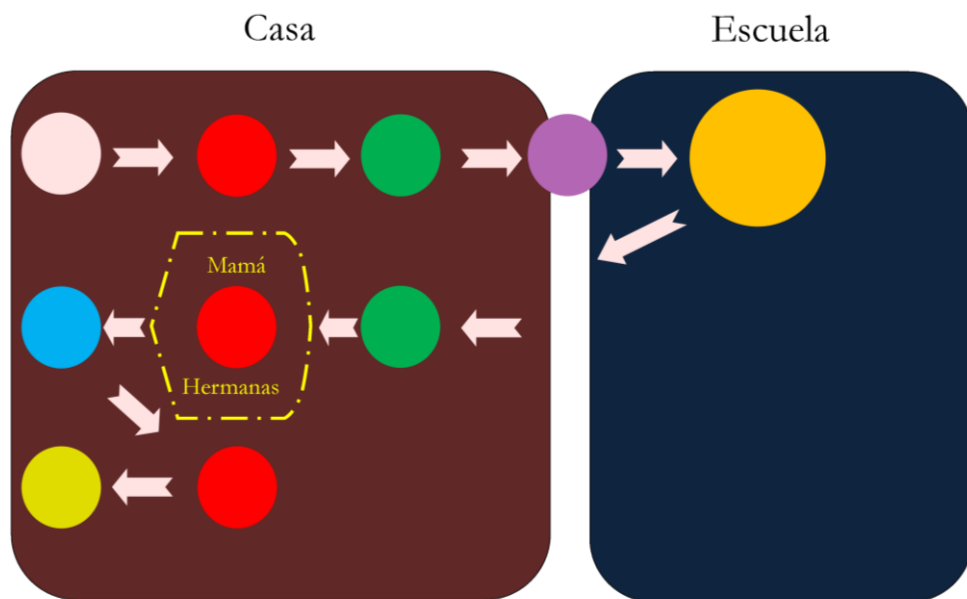


Figura 79. Territorización y desplazamientos en narración de niña de 8 años de edad

A través del microanálisis segmentando el texto temáticamente utilizando la deixis para identificar los “momentos” de la narración, advertimos que Rosa Adelaida se narra en casa (recuadro rojo) y en escuela (recuadro azul) (Figura 79). Abunda en distintos tipos de tareas hechas en el salón de clases en la escuela, pero, hay más acciones narradas en sobre lo que se hace en casa. En la acción comer (círculo rojo dentro de un margen amarillo), están los nombres de mamá y hermana. Es la única acción, y es conjunta, en que aparecen personajes –además de ella- en la narración.

5.4.2.2. Los momentos socioculturales en los textos: definiciones

Una vez que la niña Adelaida nos permitió ver que hay esas partes en que el texto puede ser comprendido, pasaremos a revisar los momentos que encontramos en los diarios de niñas y niños. Los denominamos ‘momentos’ pues parece haber cierta organización temporal (y espacial) en la que se organiza la vida infantil, según interpretamos de sus autorrelatos.

Si hiciésemos una síntesis de lo que hacen niñas y niños durante su día sería la siguiente: se levantan, se asean (cara, manos), toman café con pan, hacen alguna actividad laboral (ej. alimentar animales, ‘tortiar’), se preparan para ir a la escuela,

juegan antes de clases, ingresan a clases (algunas veces describen los ‘temas’ que revisaron), salen a recreo y van a casa a tomar pozol, si les sobra tiempo juegan un momento. Después de recreo ingresan nuevamente a clases, en ocasiones hacen aseo general de la escuela o de su salón de clases. Cuando llega la hora de la ‘salida’ de la escuela, van a casa y comen. Por las tardes hacen actividades laborales (ej. desgranar maíz, limpiar la casa, lavar ropa, ir a la milpa), hacen tarea; en ocasiones visitan a la familia (abuelos y tíos, principalmente) o van a la iglesia. También, es parte de su esquema rutinario hacer actividades lúdicas (ir al río a bañarse con amigos, jugar con amigas y amigos o con pares familiares). Por la noche cenan y van a dormir.

En la narración de los momentos anteriores, es usual que niñas y niños narren lo que las personas les dicen que hagan, ya sea como un directivo (que les solicita que hagan algo) o como un diálogo).

La síntesis que acabamos de mencionar es sólo una referencia general, véanse a continuación esos momentos de participación.

Participación laboral doméstica. Este sitio de participación fue relatado que se hizo por sí mismo, a su vez que algunas ocasiones por la solicitud de la madre.

Comida. Hay narraciones respecto al comer: beber el café con pan, beber el pozol y comer, comprar refresco, comer con papá, mamá y hermanos y hermanas o con otros familiares (tíos, abuela).

Cuidar a los hermanos y hermanas. Varios niños y niñas como forma de trabajo o como juego se quedan a cargo de sus hermanos. Los cuidan, los alimentan y juegan con ellos.

Visita de familiares. El visitar o ser visitado por la familia atravesó las narraciones. Esto da cuenta de las relaciones intrafamiliares y el desplazamiento de territorios. Aunque las descripciones generales deben tomarse con prudencia, Ruz (1999) opina respecto a los tojolabales: “El sistema articulador, a nivel familiar, es el sistema de parentesco” (p. 51).

La mamá o papá y su función a través del ‘decir’. Notamos desde el comienzo de la lectura de las narraciones un modo particular de contar las acciones en que mencionaban que la mamá o papá les “decía” que hicieran algo. Esos ‘decires’ los encontramos asociados a la atención y cuidado personal, como asearse o recibir alimentos; así como hacer encomiendas o ‘mandados’, y para realizar actividades de responsabilidad-laborales: desgranar, darle de comer a los animales, ir a la tienda e ir a la milpa⁵⁷ (*Vid supra* capítulo 3).

⁵⁷ Y cuyas ideas y esbozos primigenios presentamos en Plascencia, Linaza y Maza (2013). Colectivización de la acción: narración en diarios de niñas y niños de acciones dependientes. En R. Magazine e Y. Velázquez, *La persona interdependiente como categoría analítica en el estudio de los pueblos*

Aseo personal. Narran situaciones en que se lavan, bañan, peinan, cambian, que tiene que ver con la higiene.

Preparación y tránsito de casa a la escuela. Hay narración de la preparación que se hace antes de irse a la escuela y del trayecto.

Tomar pozol. Niñas y niños durante el recreo escolar van a casa y toman pozol. La bebida también se hace aunque no vayan a casa, cuando trabajan. El tomar pozol es una actividad que realizan también los adultos al rededor del medio día, interrumpiendo las actividades laborales para dedicar ese tiempo a ‘tomarse un pozol’.

Aquí hay diferencias cruciales entre lo que se hace en un recreo en una zona urbana y lo que se hace en una rural, indígena. El salir de la escuela les da oportunidad de interacción familiar y de participación con su familia, para estar al tanto de alimentar a niñas y niños en ese horario. Véase en apartado 4.4.4, en que se evidencia que niñas y niños de otra comunidad indígena, tzeltal, durante el recreo salen a casa a tomar pozol como un aspecto rutinario.

Clases escolares. Se narran ‘trabajando’ o haciendo lo que el profesor les solicita, lo que les “dice” que hagan. Algunas narradoras y narradores sí nos cuentan lo que se hace dentro de clases y otras no. En menor medida narran trabajos no académicos en la escuela, por ejemplo la limpieza de alguna área escolar.

El profesor y su función a través del ‘decir’. Se narra la presencia del profesor que indica o “dice” qué hacer: da instrucciones, califica los trabajos escolares o establece normas de conducta.

Actividades escolares generales, no de clases. Son actividades escolares no relacionadas con los contenidos de las clases. Puede ser alguna actividad dirigida por la dirección escolar, por ejemplo.

El juego. El juego ocupa un lugar especial en las narraciones, toda vez que cuando aparece siempre es mediante un carácter agentivo, en que niñas y niños narran con entero protagonismo.

La acción lúdica. Las y los narradores no dicen que jugaron pero cuentan acciones que tienen un sentido lúdico. Esas acciones aparecen en distintos “momentos”, tanto del texto, como momentos del día. Véase una ampliación de estos dos tipos de actividad lúdica –juego y acción lúdica– en apartado 4.4.4, macrocategorías creadas sobre el recreo escolar. Un ejemplo de esas acciones lúdicas podría ser “cazar y pescar”. Son actividades que se hacen por niños y lo hacen con adultos quienes les enseñan y los guían en ese proceso o con amigas y amigos. Esta situación de caza fue

casi exclusiva de niños como actores, no niñas, aunque ambos narran que otros cazan. Es de notar aquí el gusto que tienen por matar para comer o comer lo matado.

Ir al río. Un espacio para la interacción infantil lúdica vespertina y que fue multicontada era ir a bañarse al río. La localidad cuenta con un río, que como ya dijimos es un recurso físico pero también social. Cuentan que jugaron, que se vieron con otros; en fin, realizaron no solo la función de limpieza al bañarse, sino el de estar con otros pares. El ir al río también es una acción lúdica, pero la nombramos por separado porque tiene un conjunto de acciones que van más allá de lo lúdico, tienen que ver también con el intercambio, la negociación, el conocimiento entre sí de niñas y niños.

Estética. Varias narraciones tienen que ver con la descripción del entorno, el dibujar mismo, que se asemeja a una apreciación estética del mundo. Disfrutaban el paseo, cuentan que vieron un animal que les gustó o una flor; hay especial interés en narrar lo visto, lo que sucede.

Ir al culto-iglesia. Para algunos narradores ocupaba un lugar en sus escritos el ir a la iglesia o culto. No cuentan lo que hacían ahí, solo que fueron.

La milpa. Otro sitio fue la milpa, ahí se narran situaciones laborales como sembrar, cortar zacate, tapiscar, recoger maíz o calabaza, etcétera; pero también se narran situaciones que podríamos considerar lúdicas, como cazar, comer elotes, cortar plátano y llevarlo a casa, entre otras.

Veamos un fragmento de lo discutido por nosotros, Plascencia y Linaza (2013), respecto a la actividad lúdica en la milpa:

“En la milpa hay variedad de sucesos: cultivar, comer, cazar, buscar y encontrar animales, conversar. Por ejemplo, un niño narra ‘El día martes me fui a la milpa y vi un panal y lo tire varios tiros pero no podra sacar y me golpe con una piedra y no pude alcanzar de bajar el panal...’ (Niño 146, 12 años de edad, 5o). El ir a la milpa supone una actividad lúdica, el intentar bajar un panal (Plascencia y Linaza, 2013, p. 514)”

Daños. Hay narraciones que aluden a algún tipo de daño, como caerse, daño intencional o miedo por ver algún animal peligroso, por ejemplo una víbora.

Los diálogos y el hablar de los personajes. Similar a nuestra impresión de la presencia constante de la madre en las narraciones, estaba la narración de “diálogos”. Estos dos aspectos, narrar lo que se dice y no solo la acción ejecutada de ese decir, nos llamó la atención.

En ocasiones nos daba la impresión que eran diarios sobre “cumplimiento” de demandas, pues se narraban muchos asuntos de ese tipo. Luego, profundizando, nos dimos cuenta que es porque así está organizado su tiempo, con funciones específicas

que la mamá les indica que hacer –o el profesor en clase–, y otras de las cuales ya tienen la rutina de hacerlas.

Al respecto, del narrar lo que les dicen, hicimos la siguiente reflexión preliminar en Plascencia, Linaza y Maza (2013), producto de nuestros primeros encuentros con los datos:

“Al narrar sus acciones aparece dependencia con lo que otro dice (ej. la mamá). Si se interpretara desde una postura que asume que la independencia es un logro frente a la dependencia haría suponer que los narradores son heterónomos pues están supeditados a una autoridad externa. Otra lectura sería cómo las personas sirven como contexto de la narración. Ejemplo (puntuación y ortografía modificada): ‘Lavé mi traste, tomé mi pozol y fui a la escuela. Pasé por mi amiga y fuimos por un balón con el profe M. Luego entregué el balón cuando tocó la música. Y cuando termino de lavar mi traste mi mamá me dijo: ‘¿Ya acabaste de lavar tu traste?’ –‘Ya’, le dije-. ‘Bueno, ve a tomar tu pozol y vete a uniformar’...” (4a10-a-90).

El diario, género que implica hablar desde la perspectiva propia, permitió observar cómo estos participantes se narran con otros. A la narración de esa dependencia con otros (principalmente adultos) en la perspectiva piagetiana se le denominaría “heteronomía”: aún no alcanzarían la moral autónoma, haciendo depender las acciones propias de las que dicta otro. Aunque en otra alternativa de interpretación la heteronomía podría entenderse como una forma de colectivización de la acción.

Estas formas de narración hacen reflexionar sobre la relevancia y la interdependencia que se tiene con el otro, con lo que es dicho y en la forma en que esa dependencia es narrada.

Esta forma de narración pudo deberse a que sus escritos fueron en castellano, sin embargo, consideramos que implican un modo de interpretar las acciones: se hacen o derivan a través de otros. No se narran todas las vivencias como experiencias ‘aisladas’, sino que aparecen algunas desde la interacción”

Como vemos, nuestra reflexión, todavía en su nivel inicial, intentaba poner énfasis en la interdependencia, en sus contribuciones como mediadores de desarrollo en el desarrollo infantil y cómo las personas funcionan tanto en el texto –como fuera de él–.

Valoración de la actividad. Se hace una valoración positiva de la actividad propia, del tipo “muy bien”, “bonito”, “feliz”, entre otras.

La narración, por su misma estructura (contarse, y contarse necesariamente es anclarse en el espacio y tiempo), presenta marcadores temporales, de territorización y desplazamiento. Como es propio de la narración, sitúa y organiza los sucesos en unidades de tiempo y espacio.

Estos momentos recurrentes en la narrativa infantil sobre sí mismos nos arrojan información sobre la relevancia para el desarrollo de esta infancia de distintos espacios comunitarios y personales, y la gestión y agencialidad que se posee en cada uno. Con el caso de la niña Adelayda expuesto anteriormente adelantamos cómo esos momentos están en los textos –de donde surgieron.

A fin de documentar la presencia de algunos de esos momentos en textos concretos de niñas y niños, recurrimos a textos completos de diarios personales de dos participantes, Rosa María y Juan Ramón. Ambos cursan el quinto grado de primaria.

5.4.3. Dos casos para retratar la participación sociocultural narrada en diarios: Juan Ramón y Rosa María

Para ver los textos en su formato original, puño y letra, tanto de Juan Ramón como de Rosa María, consúltese *anexo G*. De cada caso presentamos el texto literal segmentado por líneas y codificado con los ‘momentos’, luego una figura que sumaria las frecuencias de mención de los momentos y un gráfico que ayuda a ilustrar. Finalmente, se presenta un gráfico de nube de palabras para ver la relevancia de los momentos en la narración de Rosa María [150-Toj5-12a-Fc-Rosa María] y Juan Ramón [147-Toj5-11o-Fc-Juan Ramón].

La organización es por ‘líneas’ pero a fin de hacer eficiente el espacio en este texto se presentará el número de línea antecediendo y cuando termina la línea textual entre corchetes el momento sociocultural de participación de los recién descritos. Adicionalmente, remarcamos las acciones de ACTIVIDAD LÚDICA.

Cuando aparece la palabra ‘Tiempos’ entre corchetes indica desplazamiento o temporalidad.

5.4.3.1. Juan Ramón

1-cuando despierte en mi casa [Tiempos] 2-lavo bien mi mano [Aseo] 3-y tomo mi cafe [Comida] 4-y darle comida a mis animales tengo conejo y borrego y burro y perro y gallina [Casa-trabajo] 5-y me prepare para ir a la escuela [Tránsito] 6-y jugamos con pelota [Jugar] 7-y toque (tocó) la musica [Tiempos] 8-entramos a la escuela (salón) [Tiempos] 9-y vimos españo el día lunes [Clases] 10-y matematicas estamos biendo numeros desimales [Tiempos] 11-y cuando salimos al reseso [Tiempos] 12-tomo mi posol [Pozol] 13-y jugamos *un poco* [Jugar] 14-y cuando entramos [Tiempos] 15-bimos lo que es lengua indigena [Clases] 16-y pendiente quedamos con unos pigura (figura) sea animales o fruta y verdura [Clases] 17-y cada cosa lo vamos a aserlo que nombre en español o en lengua tojolabal [Clases] 18-y

cuando salimos de la escuela [Tiempos] 19-juego un ratito de *la bodega*⁵⁸ [Juego] 20-y juego con unas pelotas [Juego] 21-y cuando llegue en mi casa [Tiempos] 22-dijo mi mamá [Mamá-decir] 23-que tengo que (dar de) tomar agua mis animales [Casa-trabajo] 24-y me voto un balde toman cada uno [Cumplir]

[*Siguiente página*]

pero esde litro

25-y despues bengo a comer [Comida] 26-yo como vien un ratito [Valoración de la actividad] 27-y vengo a la escuela [Tiempo] 28-a practicar mas [Clases] 29-vimos los numeros desimales [Clases] 30-y cuando salimos de la escuela [Tiempos] 31-deje mi tarea ami maestro [Clases-Cumplir] 32-y ago cuando llegue en mi casa [Hacer-tarea] 33-y mi papa dise [Papá-decir] 34-que bamos a la milpa a quemar los palos del maiz⁵⁹ [Milpa] 35-y cuando lleguemo [Tiempo] 36-ago es que me quedo como tarea [Hacer-tarea] 37-y ago lo que me paso [Cumplir-Diario⁶⁰] 38-y tomo mi cafe [Comida] 39-y me duermo contento [Tiempo/Valoración de actividad] // [narra otro día en mismo folio] //

40-y cuando me levanto en mi cama [Tiempos] 41-lovo bien mi mano [Aseo] 42-y tomo mi cafe [Comida] 43-y darle de comida a mis animales [Casa-trabajo] 44-y me prepara para ir a la escuela [Tránsito] 45-y cuando llegue a la escuela [Tiempo] 46-jugamos [Jugar] 47-y cuando toque la musica [Tiempos] 48-entramos del salon [Tiempos] 49-y bimos matematicas [Clases] 50-cuando salimos al recreo [Tiempo] 51-tomo mi posol [Pozol] 52-y jugamos [Jugar] 53-y toque la musica [Tiempos] 54-a trabajar con siensias(ciencias) [Clases]

[*Siguiente página*] *Dibujo 1* [*Siguiente página*]

naturales

55-y alli nos dice [Maestro-decir] 56-como cuidar la salud [Clases] 57-y dice [Maestro-decir] 58-como no comer comida chatarra [Clases] 59-y lo que es natural es fruta y verdura [Clases] 60-y dice asi [Maestro-decir] 61-y nos comportamos vien [Valoración de la actividad] 62-cuando toque la musica [Tiempos] 63-salimos [Tiempos] 64-y cuando estoy caminando lo miro muchos animales ay perro y vacas y gallina esto es lo que miro [Estética] 65-cuando llegue en mi casa [Tiempos] 66-dice mi mama [Mamá-decir] 67-que voy a comer [Comida] 68-y boy (voy a dar de) a tomar agua amis animales [Casa-trabajo] 69-y juego *un ratito* [Jugar] 70-y dijo mi papa [Papá-decir] 71-que vamos a sembrar tomate y chile y calavasa [Milpa] 72-y nos llegamos a casa [Tiempos] 73-*solo juego un ratito* [Jugar] 74-y nos vamos a la casa de ruven jaramio [Tiempos] 75-porque ay un mi casa que esta ayi [Tiempos] 76-y vivimos feliz [Valoración de la actividad] 77-y a veces estudio [Hacer-tarea] 78-y

⁵⁸ Ludoteca (Cfr. apartado 5.2)

⁵⁹ Se hace “quema” de las cañas del maíz a fin de “abonar” y preparar la tierra para la siguiente siembra.

⁶⁰ Véase este aspecto en apartado 4.4.3.1, ‘referencia al investigador’ en los diarios.

cuando nos estamos en medio camino [Tiempos] 79-y beo muchas jentes
[Descripción]

[Siguiente página] Dibujo 2 [Siguiente página]

80-cuando despierte en mi casa [Tiempos] 81-lavo vien mi mano [Aseo] 82-y tomo mi cafe [Comida] 83-y me voy a darle comida a mis animales [Casa-trabajo] 84-y mi papa [Papá-decir] 85-que vamos [Tiempos] 86-a sembrar tomate y sandia y chile [Milpa] 87-y fumigo mucho pasto que aii en la milpa [Milpa] 88-y ya tenemos ambre [Tiempos] 89-y le dijo mi papa [Papá-decir] 90-que nos vamos [Tiempos] 91-a comer [Comida] 92-y de buelta regresamos [Tiempos] 93-y cuando lleguemos [Tiempos] 94-en la milpa sembramos como dos oras [Milpa] 95-y regresamos en la casa [Tiempos] 96-y tomamos posol [Pozol] 97-y juego *un ratito con canica* [Jugar] 98-y ase mi tarea [Hacer-tarea] 99-y de vuelta nos iremos a la casa de ruven jaramio [Tiempos] 100-juegamos *mucho* [Jugar]

[Siguiente página]

101-Cuando levante en mi cama [Tiempos] 102-lavo mi mano [Aseo] 103-y tomo mi cafe [Comida] 104-y fui a darle comida a mis animales [Casa-trabajo] 105-y fui a la milpa [Milpa] 106-y trabajamos [Milpa] 107-y cuando regresamos [Tiempos] 108-lo vi chuchos gallina [Estética] 109-y cuando llegue [Tiempos] 110-fui a bañar [Río] 111-y busco unos cangrejos solo encontro tres cangrejos [Pescar-lúdico] 112-y me comio (comí) de los tres cangrejos [Comida lúdica] 113-y mato un raton que vive en mi casa [Matar-No daño] 114-y juego de canica [Jugar] y 115-comio un elote [Lúdico] 116-y dijo mi mama [Mamá-decir] 117-que vamos a la casa de abajo de ruven jaramio [Tiempos] 118-y un mi ermanito olbido (darle) de no comer a los conejos no ce si es berdad que ello lo dejo comida [Daño-Acusación] 119-y nos estamos caminando vi unos perros y mucha jente que esta paseando [Estética] y 120-llegue a mi casa [Tiempos] 121-y digo que bamos a darle agua a mi burro [Yo-decir] 122-y cargamos agua [Casa-Trabajo] 123-y vivimos feliz [Valoración de la actividad]

[Siguiente página]

124-Cuando desperte en mi cama [Tiempos] 125-lavo mi man [Aseo] 126-y tomo mi cafe [Comida] 127-y me boy a darle comida a mis animales [Casa-trabajo] 128-y las leñas que esta rajando mi papa paso con carretia y como 3 veses paso [Casa-trabajo] 129-y le digo mi mama [Yo-decir] 130-que llavoy a comer [Tiempos] 131-y como un arroz y frijol [Comida] 132-y juego y [Jugar] 133-ase mi tarea el tarea quedo aser 10 preguntas [Hacer- tarea] 134-y paso toda la ora [Tiempos] 135-y llego la hora de ir a casa del ruven jaramio [Tiempos] 136-y llego primero yo y sube en el arbol [Lúdico] 137-y mi mama y con un mi ermanito me bajo del arbol [Estar con hermanos] 138-y vivimos feliz [Valoración de la actividad] 139-y dormimos feliz [Valoración de la actividad]

[Siguiente página] Dibujo 3 [Siguiente página] Dibujo 4 [Siguiente página] Dibujo 5 [Siguiente página]

140-Cuando levante en mi cama [Tiempos] 141-lavo bien mi mano [Aseo] 142-y tomo mi cafe [Comida] 143-y voy a darle comida a mis animales [Casa-trabajo] 144-

y todos los que estamos en mi casa fuimos al milpa [Milpa] 145-y trabajemos [Milpa] 146-cuando y llego la ora salimos de la milpa [Tiempos] 147-y cuando estoy en camino lo miro muchos perros y gallina [Estética] 148-y cuando llegue en mi casa [Tiempos] 149-ase mi tarea (hice mis ‘deberes’) [Hacer-tarea] 150-y como [Comida] 151- y fuimos otraves [Tiempos] 152-a la milpa a regar las plantas [Milpa] 153-y cuando llegue en mi casa [Tiempos] 154-como un guineo maduro [Comer-lúdico] 155-y benimos a la casa del ruven jaramio [Tiempos] 156-y platicamos *mucho* [Lúdico] 157-y tomo mi cafe [Comida] 158-antes de dormir [Tiempos].

[*Siguiente página*]

159-Cuando levante en mi cama [Tiempos] 160-lavo bien mi mano [Aseo] 161-y tomo mi cafe [Comida] 162-y voy a darle comida a mis animales [Casa-trabajo] 163-y me preparo para ir a la escuela [Tránsito] 164-y bimos en matematicas [Clases] 165-y español [Clases] 166-y formasion sivica [Clases] 167-y cuando toque la musica [Tiempos] 168-salimos [Tiempos] 169-y vengo en mi casa [Tiempos] 170-vi unos perros y gallinas y baca [Estética] 171-y cuando llegue en mi casa [Tiempos] 172-como [Comida] 173-y boy a darle a mis animales [Trabajo-casa] 174-y hago mi tarea [Hacer-tarea] 175-y juego [Jugar] 176-y nos dice mi mama [Mamá-decir] 177-que bamos a la casa de ruven jaramio [Tiempos] 178-y cuando llegue alli [Tiempos] 179-fui a recoger unos mangos y como con sal [lúdico] 180-bengo a [Tiempos] 181-comer [Comida]

[*Siguiente página*] Dibujo 6 [*Siguiente página*] Dibujo 7

En la *figura 80* presentamos un gráfico que contiene los ocho días de narración y las menciones totales de cada uno de los momentos. Vemos que el momento más narrado fue el de comida, con 16 menciones, y narrado los ocho días.

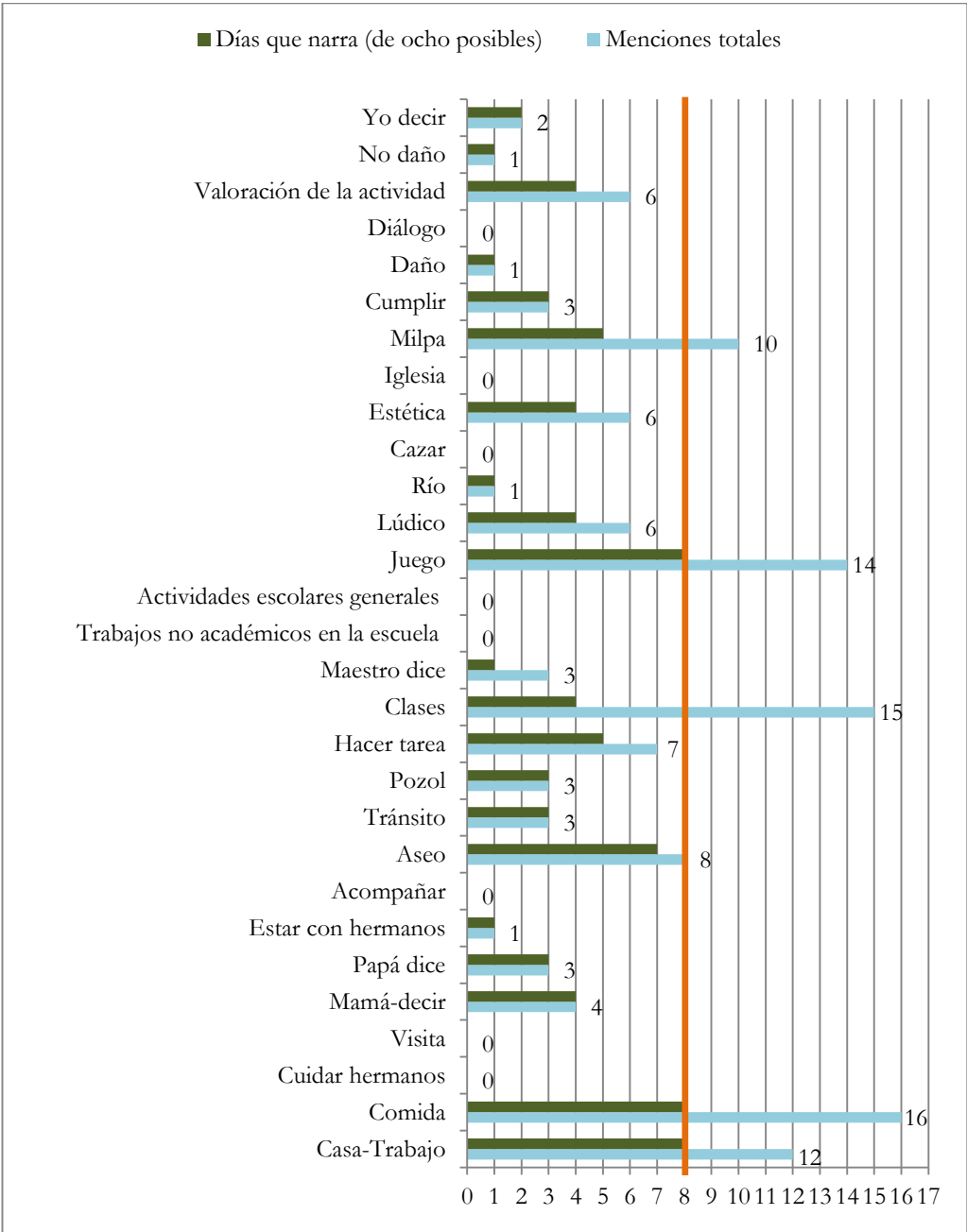


Figura 80. Representación de menciones totales y días de narración de momentos de participación sociocultural, Juan Ramón
Nota: línea naranja es el total de días redactados, ocho

Los momentos socioculturales en que Juan Ramón tiene más participación son la actividad lúdica, ir a la milpa, comer y el trabajo en casa.

5.4.3.2. Rosa María

Con Rosa María presentamos el mismo esquema que para Juan Ramón. Aunque los dos dibujaron (ver anexo G), aquí incluimos dibujos de Rosa María pues ‘acompañan’ al texto, donde la misma niña narra ‘momentos’ de forma iconográfica.

Veamos, el texto de Rosa María:

1-Hoy 12 de marzo me levante de mi cama [Tiempos] 2-y ayudé a mi papá, [Casa-Trabajo] 3-despues [Tiempos] 4-me preparé para ir a la escuela [Tránsito] 5-y cuando llegue [Tiempos] 6-tube que regar a las plantas [Escuela-trabajo] 7-y me entre al salon [Tiempos] 8-y cuando salimos al recreo [Tiempos] 9-nos fuimos a tomar nuestro posol [Pozol] 10-y *unn* nos dio tiempo para jugar [Jugar] 11-y despues nos yamaron a formarnos [Tiempos] 12-y apuntamos nuestro nombre⁶¹ [Escolar-general] 13-y nos entramos al salon [Tiempos] 14-y cuando dio la hora de la salida, [Tiempos] 15-pero yo me quede a haser haseo (hacer aseo) [Escuela-trabajo] 16-y cuando llegue a mi casa [Tiempos] 17-comí [Comida] 18-y me puse *un ratito* a ver una pelicula [Lúdico] 19-y despues [Tiempos] 20-fuí a un mandado [Cumplir-mandado] 21-y cuando llegue [Tiempos] 22-hice la tarea [Hacer-tarea] 23-y juegue *un ratito* con mi hermanita [Jugar] 24-y cuando llego la noche [Tiempos] 25-me dormi. Fin [Tiempos]

[Siguiete página]

26-Hoy 13 de marzo me levante de mi cama [Tiempos] 27-y me prepare [Tránsito] 28-y despues fui a la escuela [Tiempos] 29-salí [Tiempos] 30-primero labe mi molino [Casa-trabajo] 31-y despues [Tiempos] 32-me fuí a un mandado [Cumplir-mandado] 33-y cuando llegue [Tiempos] 34-me fui con mi hermanita [Estar con hermana] 35-y me puse a dormir [Tiempos]

[En misma página dibuja]

⁶¹ Información que se usaría para respaldar el movimiento magisterial (huelga) de 2013 en México, principalmente en el centro-sur del país. Directora y profesores hicieron una lista integrada por datos de niño-familia, para mostrarlos como respaldo para el movimiento citado.

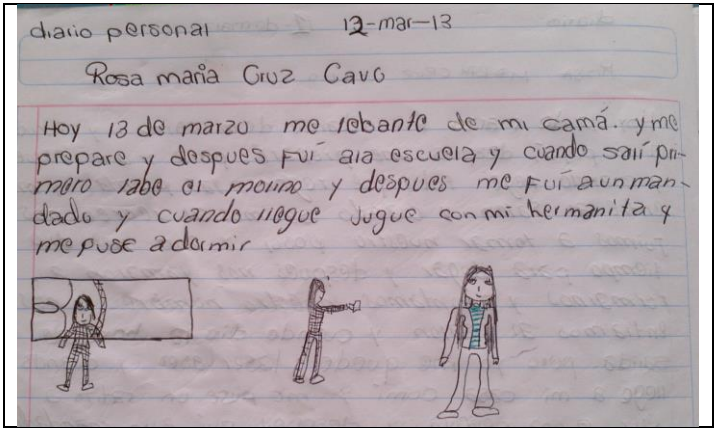


Figura 81. Dibujo 1 de Rosa María

[Signiente página]

36-Hoy 14 de marzo me levante de mi cama [Tiempos] 37-y tomé mi cafe [Comida] 38-y despues [Tiempos] 39-me prepare para ir a la escuela [Tránsito] 40-cuando salimos [Tiempos] 41-me fui a la milpa a cortar elotes [Milpa-lúdico] 42-y cuando llegue [Tiempos] 43-aun rebise mis apuntes de matematicas [Hacer-tarea] 44-del tema que me gusta mucho que es puntos desimales [Valoración de la actividad] 45-y despues [Tiempos] 46-empeze a ver una pelicula de la pantera rosa [Lúdico] 47-y empeze a jugar [Jugar] 48-despues de jugar despues de jugar [Tiempos] 49-fui a bañar [Aseo] 50-y cuando anocheio [Tiempos] 51-me puse a dormir. Fin [Tiempos]

[Signiente página]



Figura 82. Dibujo 2 de Rosa María

[*Siguiente página*]

52-Hoy viernes 16 (15) de marzo me levante de mi cama [Tiempos] 53-y me prepare para acompañar a mi papa a Margaritas [Acompañar] 54-cuando llegamos [Tiempos] 55-fuimos a la gasolinera, fuimos al registro sivil [Acompañar] 56-y despues [Tiempos] 57-comimos en un restaurante [Comida] 58-y cuando llegamos [Tiempos] 59-fui a la casa de mi tia [Visita] 60-y vi una pelicula sobre la naturaleza y la pelicula se llama lorax⁶² en donde un muchacho elimina todos los arboles, [Lúdico] 61-cuando llegue a mi casa [Tiempos] 62-me puse a bañar [Aseo] 63-y despues [Tiempos] 64-a jugar [Jugar] 65-y a comer [Comida] 66-y me puse a dormir. FIN [Tiempos]

[*Siguiente página*]

67-Hoy 16 de marzo me levante de mi cama [Tiempos] 68-y desayune [Comida] 69-cuando mi mama me dijo que teniamos que ir a la milpa [Mamá-decir] 70- y nos fuimos [Tiempos] 71-y cuando llegamos [Tiempos] 72-a la milpa [Milpa] 73-comimos [Comida] 74-y despues [Tiempos] 75-tuvimos que regresar a casa [Tiempos] 76-cuando llegamos [Tiempos] 77-empezamos a comer [Comida] 78-y me fui a ver una pelicula [Lúdico] 79-y despues me puse a bañar [Aseo] 80-y nos preparamos para ir [Tiempos] 81-a la iglesia [Iglesia] 82-y cuando llegamos a anuestra casa [Tiempos] 83-tuvimos que ir a la tienda [Cumplir] 84-y despues [Tiempos] 85-cenamos [Comida] 86-y jugamos *un ratito* [Jugar] 87-y me puse a dormir. FIN [Tiempos]

[*Siguiente página*]

88-Hoy domingo me levante de mi cama [Tiempos] 89-y despues me fui [Tiempos] 90-a la iclesia [Iglesia] 91-y cuando llegue [Tiempos] 92-me dormi [Tiempos]

[*Misma página, distinto día*]

93-Hoy lunes me levante de mi cama [Tiempos] 94-y me fui [Tiempos] 95-a la milpa [Milpa] 96-y cuando llegue [Tiempos] 97-me puse a dormir [Tiempos]

[*Misma página, distinto día*]

98-Hoy martes me levante de mi cama [Tiempos] 99-y me prepare para ir a la escuela [Tránsito] 100-y cuando llegue [Tiempos] 101-me dormi [Tiempos]

[*Misma página, distinto día*]

102-Hoy miercoles me levante de mi cama [Tiempos] 103-y me prepare y fui a la escuela [Tránsito] 104-y cuando llegue [Tiempos] 105-me puse a dormir [Tiempos]

Rosa María también mencionó el momento Comida con mayor frecuencia en ocho de sus nueve días de narración (*Figura 83*).

⁶² Película “Lorax: en busca de la tréfula perdida” o “El Lorax”, producida por Illumination Entertainment y distribuida por Universal Pictures, del año 2012.

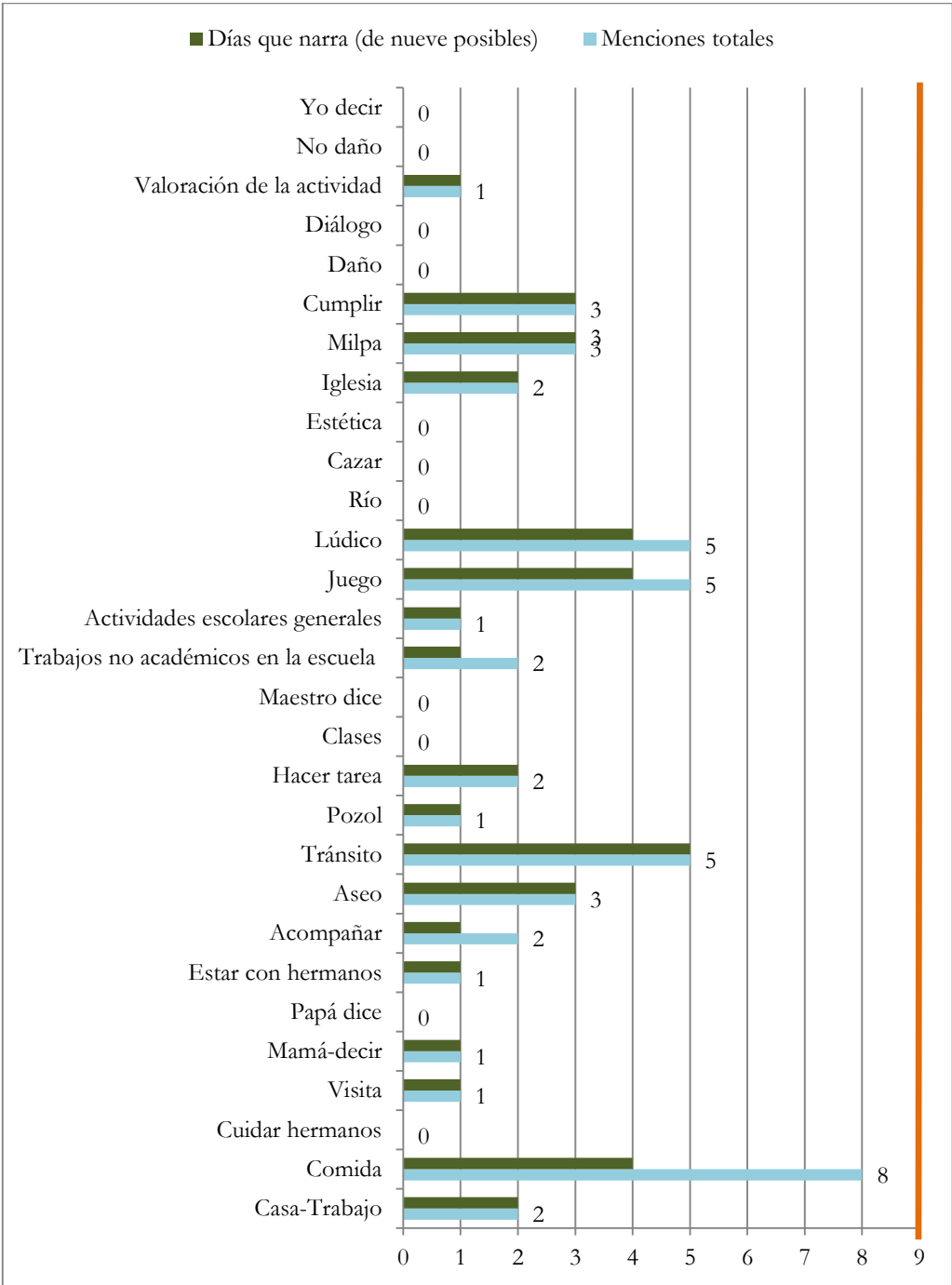


Figura 83. Representación de menciones totales y días de narración de momentos de participación sociocultural, Rosa María

Nota: línea naranja es el total de días redactados, nueve



Figura 84. Nube de palabras para representar presencia de los “momentos socioculturales de participación” del diario de Juan Ramón (izquierda) y Rosa María (derecha)

Nota: representa las menciones totales y se excluye la categoría “tiempos” dado que se presenta todos los días de narración con una frecuencia de 56 veces en Juan Ramón y 55 veces en Rosa María.

La nube de palabras (Figura 84) la usamos para representar la frecuencia de cada momento en los textos. Vale la pena aclarar que no hicimos el análisis mediante tal técnica: incluir las palabras totales del texto. Solo ingresamos las palabras, una vez ya segmentado y codificado el texto, solo para representar visualmente los resultados. Llama nuestra atención que tanto para Juan Ramón como para Rosa María la comida y el juego son los momentos más frecuentes. También, aunque con diferente frecuencia, presentan los mismos momentos de participación sociocultural.

5.4.4. Análisis cuantitativo de diarios personales escritos

Ahora presentamos los resultados generales del análisis. Comenzar con la descripción y dibujo de Juan Carlos tiene una doble intención (Figura 85). Primera, recordarnos los textos, como fueron narrados; recordarnos que esos textos fueron hechos por niñas y niños de ciertas edades y escolarización. En este caso Juan Carlos que tiene nueve años de edad y estudia tercero de educación primaria. Segunda, nos permitirá ver parte de las secuencias de los momentos de participación que vimos ya tanto con Juan Ramón como con Rosa María en el apartado anterior, y nos da cuenta de la cantidad y diversidad de actividad que se hace en un día, donde lo lúdico está presente.

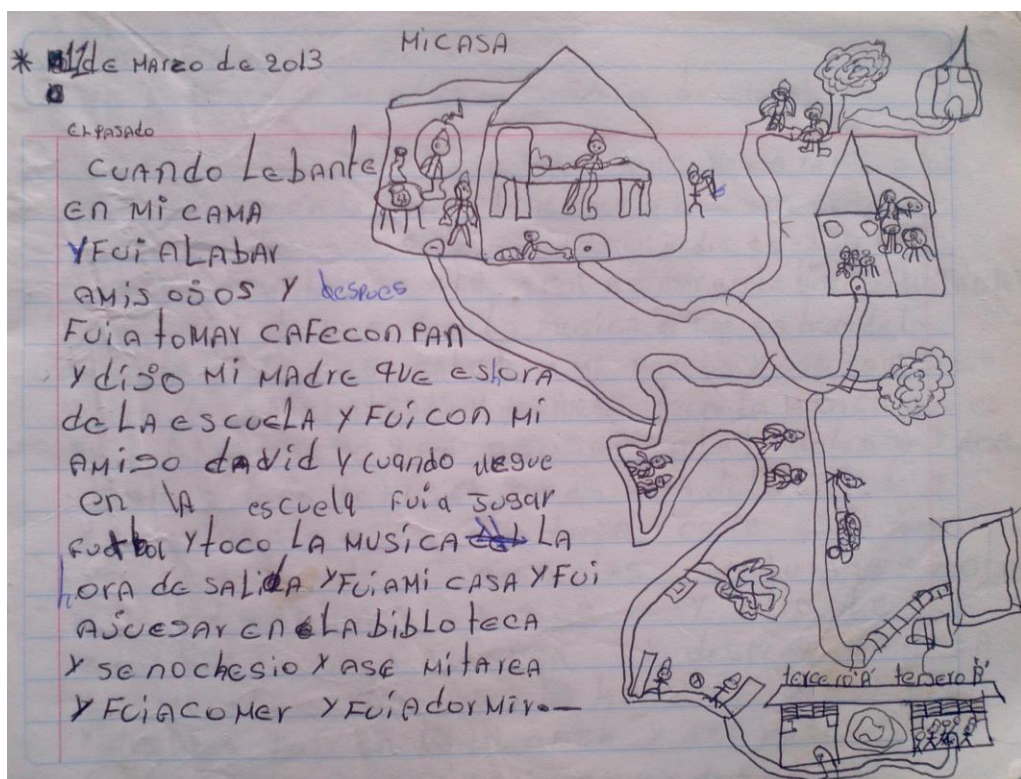


Figura 85. Geografía y momentos de participación sociocultural
Participante [222-Toj3-90-Fc-Juan Carlos]

Aquí abordaremos, para el caso de análisis cuantitativo, a niñas y niños de tercero a sexto grados. Esto debido a que los de primer grado hacen exclusivamente dibujos y ‘palabras’ con ‘dibujitos’ que simulan ser producto de una estrategia que los docentes en esta escuela usan para enseñar la lectoescritura: dibujar sustantivos y escribir en

castellano el nombre. Y los de segundo grado elaboran algunas frases. Ambos hacen dibujos sobre su actividad.

Las niñas y niños de segundo grado también hacen dibujos y palabras similares a los de primer grado, pero varios ya hacen composiciones organizadas en frases. Los diarios, como texto escrito, de niñas y niños no son integrados en los análisis ‘cuantitativos’ que presentamos aquí. Solo presentamos a partir de tercero y hasta sexto grados escolares.

Iniciando el análisis, en los textos hay una referencia al investigador de 50 menciones (10.3 %) y 10 menciones de agradecimiento (2.4 % de participantes), por haber llevado material (ludoteca o diarios).

Presentamos primero de manera sintética la presencia de los momentos socioculturales de participación (*Tabla 61*). Luego, presentamos cada uno de esos ‘momentos de participación sociocultural’.

Tabla 61. Momentos de participación sociocultural generales

Momentos de participación sociocultural	Mención	Porcentaje
Trabajo	930	58.1 %
Milpa	215	34.8 %
Actividad lúdica (Incluyendo inscripciones en texto)	2474	95.3 %
Actividad lúdica (Solo sobre la propia actividad, sin dibujos, ni escritura de textos como poemas, cuentos, etc.).	1551	76.1 %
Tránsito	487	50.7%
Clases escolares (niñas y niños dicen que trabajaron en clase)	458	45.1 %
Valoración de la actividad	182	25.7 %
Cuidar a hermanos	67	8 %
Comida	716	58.7 %
Iglesia	64	10.3 %
Daño y moralidad (transgresiones)	270	31 %

5.4.4.1. Diversidad de actividades laborales de niñas y niños tojolabales

Las acciones laborales están entendidas como actividad dirigida por una responsabilidad, cuya participación busca fines específicos de producción. Encontramos que niñas y niños comentan gran variedad de dedicación en tareas del tipo laboral-responsabilidad, que organizamos en: a) Cuidado y atención de animales; b) trabajos específicos en la milpa; c) Conexión milpa-casa; d) Limpieza; e) Cocina; f) Hacer mandados o encargos; g) Actividades no agropecuarias para la casa; h) Atención a plantas; i) Ver trabajo de otros; y j) Actividades generales inespecíficas.

Véanse las acciones que se incluyeron en la *figura 86* y su presencia en los textos, en la *tabla 62*.

Categoría	Actividades
Casa-animales	Alimentar animales; asear corral de gallinas; bañar gallina y perro; buscar alimento en el monte para conejos; cortar zacate para alimentar animales; cuidar los pollos; guardar o encerrar a las gallinas a su jaula; juntar los perros; recoger los huevos de las gallinas; salir a buscar un caballo con el papá; traer el caballo del amigo y traer zacate.
Trabajos en la milpa: indica actividades específicas que se hacen en el lugar “milpa”, in situ	Arrancar maíz; arrancar monte; arrancar frijol; cargar morral; chaporrear; cortar café; cortar caña de maíz; cortar elotes; cortar leña; cortar maíz; cortar o cosechar frijol; cortar un poste; cosechar maíz, recoger o tapiscar maíz; cuidar el carro que quedó en la milpa; embolsar maíz; formar caña; fumigar; jalar frijol; jalar maíz; juntar frijol; posear; quebrar caña; quebrar tierra en milpa; quemar los palos (cañas) del maíz; recoger frijol; recoger y levantar maíz; recolectar café; regar agua en la milpa; regar los almácigos; sacar caña de maíz; sacar maíz; sembrar frijol, maíz, plátano, tomate, chile, calabaza y sandía; traer calabaza, frijol, maíz o plátano; ver cómo lleva el trabajo el tractor (supervisión); ver si está bien (seguimiento) el frijol.
Conexión casa-milpa: trabajos realizados en casa pero que tienen relación directa con productos de la milpa o procesos que se iniciaron allá.	Acarrear maíz de la milpa a carro; cargar caña de maíz; cargar, traer o recoger leña; cortar o hacer leña; traer o cargar maíz de la milpa; recoger leña con familia; llevar comida al tractorista (que trabaja en la milpa propia); llevar de comer a dueño de tractor; llevar de comer, ‘lonche’ a milpa; a reunión; escoger el frijol; guardar café; guardar maíz; batir el pozol; desgranar maíz; cocer frijol y maíz; tortiar; acompañar a hermana a moler maíz; acompañar a moler maíz; cargar agua; meter maíz en el horno; moler maíz; ir al molino o pasar maíz; hacer café; preparar atol; amontonar granos de maíz; acompañar a papá a comprar abono; acompañar a vender a margaritas al papá; pasar maíz por molino; pasar leña con carretilla; manejar molino; pasar leña a casa de otra persona; cuidar el frijol (que no se queme, que se cueza bien); vender maíz cosechado
Limpieza: limpiar con fines de cuidado de la casa u objetos en ella.	Barrer; barrer la iglesia; barrer los patios de casa; juntar basura (remunerado); juntar basura de casa; lavar la casa; limpiar la casa; limpiar; limpiar mi habitación; lavar carro en el río; lavar el maíz en lavadero o en el tubo; lavar pescado; lavar ropa; lavar trastes; recoger cosas (como trastes) de los que se van a trabajar; recoger la cocina; ‘trapiar o trapear’ (fregar el piso); arreglar, recoger lo que está tirado o asear casa; quemar basura; doblar ropa.
Cocina	Cocinar; hacer comida; echar agua a la olla; preparar el fuego; dar de comer a hermano; papá; ir por agua; hacerse el propio almuerzo
Cargar agua	Cargar agua en casa (no en milpa)
Actividades generales inespecíficas:	Ayudar a lo que necesita la mamá; trabajar con primo no dice a qué; no especifica a qué, con quién y dónde; quehacer en casa (conjunto de tareas); mucho trabajo; trabajar con hermanos y madre o padre
Hacer mandado o encargos	Hacer mandados (de distinto tipo), por ejemplo: ir por refresco, traer maíz de con abuelita; traer plátano y flor de con tía; etcétera.
Actividades para la casa – no agropecuarias	Hacer puerta de la casa; pasar teja; albañilería y ayudar a papá; sacar block (tipo de ladrillo) junto con papá.
Atención de plantas	Ir la huerta; regar las plantas, árboles y flores
Ver trabajo de otros	Ver actividad laboral de papá, mamá o abuela describirla (ej. Mamá barre); Ver actividad laboral de pares (describirla); Describe trabajo de otros (ej. abuelita cortar plátano)

Figura 86. Categorías y acciones de “actividad laboral” o trabajo

Esbozamos anteriormente la importancia de la milpa como lugar para la socialización intrafamiliar. Véase en las categorías de trabajo recién comentadas, cómo hay una suerte de conexión entre milpa y casa. Es decir, se trabaja en ella para producir los alimentos que posteriormente se consumen o son fuentes del sustento familiar.

Aquí y en lo sucesivo en este apartado 5.4.4, solo se considera el análisis cuantitativo de tercero a sexto grado, cuando hubo narración escrita de ese tipo de actividad. Cada “diario” se considera como un participante. Hubo participantes que hicieron dos diarios y otros uno. La muestra total de diarios-participantes excluyendo niñas y niños de primero y segundo grado fue de 339. De acuerdo al formato “C” “Escribe lo que haces o te pasa desde que te levantas hasta que te duermes” fueron 201 participantes, y del formato “D”, “Escribe sobre cuando juegas y trabajas”, 138.

Tabla 62. Dedicación-participación en actividades laborales-de responsabilidad

Trabajar	Menciones	Participantes
Cargar agua	19	3.2 %
Actividades en casa no agropecuarias	4	1.2 %
Actividades generales inespecíficas	63	11.8 %
Alimentar animales	114	15.9 %
Atender plantas	25	5.9 %
Cocina	21	4.7 %
Conexión casa y milpa	320	32.7 %
Hacer mandados	107	16.8 %
Limpieza	162	20.9 %
Milpa (mención específica de actividades)	84	16.2%
Ver trabajo de otros	11	2.1 %
Total	930	58.1 %

Encontramos que hay diferencias significativas entre la actividad laboral-de responsabilidad de niñas y niños. Las niñas narran más y en mayor proporción actividades laborales que sus pares del sexo masculino (*Tabla 63*).

Tabla 63. Comparación de medias en ‘Momento laboral’, según sexo e instrucción

			Presencia	Media	DT	Prueba
Sexo	Menciones	Niñas	686	3.71	5.6	t (280.922) = 4.492, P = .000
		Niños	244	1.58	2.8	
	Participantes	Niñas	63.2	.63	.48	t (321.431) = 2.099, P = .037
		Niños	51.9	.52	.50	
Instrucción	Menciones	C	696	3.5	5.3	t ((334.724) = 3.752, p = .000
		D	234	1.7	3.34	
	Participantes	C	66.2 %	.66	.47	t (284.058) = 3.654, p = .000
		D	46.4 %	.46	.50	

Niñas (N=185) y niños (N=154); y por formato “C” (N=201) y “D” (N=138)

Ahora bien, nosotros tuvimos la intención de solicitar una redacción específica sobre “Jugar y trabajar” a fin de que nos proveyeran más información de esas dos

actividades. Pues bien, si hacemos un análisis de comparación de medias según los dos formatos: “C”, sobre la “vida diaria”..., y “D”, sobre “jugar y trabajar”, nos dimos cuenta, contrario a como creíamos, que el formato que más información provee respecto a trabajar, fue el formato “C” (el más general).

Algunas y algunos niños comentaban el “ir a la milpa”. Cuando narraron una actividad específica en la milpa, ya se consideró en *tabla 62*, pero cuando solo mencionaban “ir” a la milpa, se integra a en una de dos formas: a) Ir a la milpa o b) Ver que otros van la milpa (*Tabla 64*).

Tabla 64. Mención de ‘ir a la milpa’ o ‘ver que otros van a la milpa’

Milpa	Menciones	Participantes
Ir a la milpa	178	28.6 %
Milpa: otros van	37	8.3 %
Milpa: total	215	34.8 %

Al hacer la comparación por sexo, no hay diferencia significativa entre las veces que mencionan ir a la milpa o contar que otros van, y tampoco a nivel de participantes que dijeron esas acciones (Véase *tabla 65*). Esto contrasta con lo reportado en otros estudios para infancias indígenas –aunque no tojolabales. Vizcarra y Marín (2006), desde planteamientos de antropología feminista, usando como metodología las historias de vida de tres generaciones de edad de personas (mayores de sesenta años, entre sesenta y treinta, y entre treinta y quince) y etnografía, pretendían investigar la participación de la infancia mazahua. Nótese que no investigaron con “niñas” y “niños”. Las autoras concluyen que:

No obstante, ante los cambios reflejados en la vida cotidiana mazahua se concluye que persisten ciertos rasgos identitarios sobre los roles de género en los cuales a las niñas se les asocia con actividades reproductivas de la ‘casa’, recludas en la vida privada aunque participen (ayuden) económicamente en la manutención de su hogar, y a los niños con productivas o ‘la milpa’ (Vizcarra y Marín, 2006, p. 63).

Observamos, que las autoras segmentan la participación de las niñas y niños, de un modo más ‘tajante’ que lo que encontramos nosotros. Véase en la siguiente tabla la participación de niñas y niños –de acuerdo a su propio texto.

Tabla 65. Comparación de medias en la ‘Milpa’, ‘Ir a la milpa’, ‘Ver que van a la milpa’ y general, según sexo e instrucción

			Presencia	Media	DT	Prueba
Ir a la milpa	Menciones	Niñas	95	.51	1	No hay diferencia significativa
		Niños	83	.54	1.1	
	Participantes	Niñas	28.6 %	.286	.45	No hay diferencia significativa
		Niños	28.6 %	.285	.45	
	Ver que otros van a la milpa	Niñas	27	.15	.54	No hay diferencia significativa
		Niños	10	.06	.27	
General “Milpa”	Menciones	Niñas	10.3 %	.10	.30	No hay diferencia significativa
		Niños	5.8 %	.058	.24	
	Sexo	Niñas	122	.66	1.14	No hay diferencia significativa
		Niños	93	.60	1.16	
	Participantes	Niñas	36.2 %	.36	.48	No hay diferencia significativa
		Niños	33.1 %	.33	.47	
Instrucción	Menciones	C	172	.86	1.36	$t(300.778) = 4.965, p = .000$
		D	43	.31	.63	
	Participantes	C	42.3 %	.42	.42	$t = (319.595) = 3.64, p = .000$
		D	23.9 %	.24	.24	

Las niñas narran más acciones de trabajo que los niños, aunque, los dos van por igual a la milpa. Esto debemos tenerlo en cuenta considerando que en ocasiones tiende a asociarse la actividad agrícola a una actividad masculina. Luego, el formato de instrucción “C” produce más narraciones sobre ir a la milpa respecto al “B”, aunque éste sea más específico sobre “trabajar”. Quizá pudo influir la cantidad de texto que narraron. Aunque facilitamos periodo similar de redacción del diario, de diez días, lo cierto es que escribieron más abundantemente en el formato “C”.

5.4.4.2. Actividad lúdica

Para abordar la actividad lúdica tomaremos nuestra categorización previa de “JUGAR” cuando se dice declarativamente esa acción en la narración, y “ACCIÓN LÚDICA”, para las acciones que creemos que tienen un sentido lúdico.

Para la categoría JUGAR, clasificamos en dos grandes “espacios” donde se narran los eventos de juego. Uno es la “escuela” y otro “barrio-casa”.

Para determinar los juegos jugados en casa incluimos las acciones: jugar con amigos en el barrio, jugar con amigos y amigas o jugar y que no especifica dónde o con quienes y jugar con los hermanos, primos, sobrinos, tíos o padres. En el caso de los juegos en la escuela eran los que se producían principalmente antes de clases y en los recreos escolares.

Tabla 66. Categoría Jugar, diarios personales sobre la vida cotidiana

Juego	Menciones	Participantes
Casa	440	49 %
Escuela	277	36 %
Total	717	63.4%

Vemos que cerca de cinco niños por cada diez narraron juego en casa y casi cuatro de cada diez, juego en la escuela. Cuando hacemos comparación por formato de instrucción encontramos que el “C” produce más menciones absolutas de juego en casa significativamente. Sin embargo, la proporción de participantes es similar (cercano al 50 %) (Tabla 67).

Por sexo, niña o niño, en los juegos de la escuela no hay diferencia en las menciones o porcentaje de participantes de la categoría JUGAR. Nuevamente en cuanto al formato de instrucción sí hay diferencias, tanto de las menciones absolutas como de los participantes (Tabla 67). Es decir, cuando se está bajo la instrucción de escribir sobre cuando “juegan y trabajan”, se producen significativamente menos narraciones sobre el jugar en la escuela, respecto a si se solicita que escriban el juego durante su día. Pareciera, pues, que niñas y niños hacen una selección de algún momento del día para presentarlo como “cuando juegan”, dejando otros episodios y momentos del juego fuera.

En la categoría JUGAR no hubo diferencia entre el porcentaje de participantes del formato “C” y “D”, es decir, ambos funcionan para investigar el juego. Pero, si se quiere tener abundancia –más menciones absolutas– el formato “D” es el más idóneo para hacerlo.

Tabla 67. Comparación de medias en categoría JUGAR

			Presencia	Media	DT	Prueba	
Casa	Sexo	Menciones	Niñas	231	1.25	1.9	No hay diferencia significativa
			Niños	209	1.36	2.2	
	Participantes	Niñas	48.6 %	.49	.5	No hay diferencia significativa	
		Niños	49.4 %	.49	.5		
	Instr.	Menciones	C	299	1.49	2.3	t (336.999) = 2.234, p = .026
		D	141	1.02	1.6		
Escuela	Sexo	Menciones	Niñas	143	.77	1.3	No hay diferencia significativa
			Niños	134	.87	8.7	
	Participantes	Niñas	35.1 %	.35	.48	No hay diferencia significativa	
		Niños	37 %	.37	.48		
	Instr.	Menciones	C	209	1.04	1.6	t (336.447) = 3.812, p = .000
		D	68	.49	1		
JUGAR	Sexo	Menciones	Niñas	374	2.02	2.6	No hay diferencia significativa
			Niños	343	2.2	3.2	
	Participantes	Niñas	62.2 %	6.2	.49	No hay diferencia significativa	
		Niños	64.9 %	.65	.48		
	Instr.	Menciones	C	508	2.52	3.2	t (335.970) = 3.506, p = .000
		D	209	1.51	2.1		
	Participantes	C	66.7 %	.67	.5	No hay diferencia significativa	
		D	58.7 %	.59	.5		

Nota: instr. = instrucción

5.4.4.3. Acción lúdica

Ahora bien, la categoría de ACCIÓN LÚDICA la preparamos y organizamos de la siguiente manera: a) Ir a bañarse en el río, b) Ir a la biblioteca-ludoteca, c) Ver que otros jueguen, d) Acciones lúdicas varias (Cfr. Categoría ACCIÓN LÚDICA del capítulo cuatro), e) Dibujar en los diarios personales y, f) Escribir contenidos lúdicos (no sobre sí mismo, tales como: cuentos, adivinanzas, refranes, poemas, canciones, etcétera).

Tabla 68. Acción lúdica

Actividad lúdica	Subcategorías	Menciones	Participantes
Sobre actividad propia	Bañarse en río	151	26.5 %
	Ir a biblioteca-ludoteca	29	5.3 %
	Ver que otros jueguen	38	7.1 %
	Acciones lúdicas varias	616	51.1 %
Expresiones lúdicas en la escritura de diarios (incluye dibujos y textos que no sobre sí mismos en diarios)	Dibujar en diarios	764	54.6 %
	Escribir contenidos lúdicos	159	21.2 %
	Categoría Acción lúdica	1757	84.4 %

Consideramos hacer la separación de “Bañarse en el río” e “Ir a la biblioteca”, de la categoría ACCIÓN LÚDICA VARIAS, porque en dichos sitios se realizan más de una acción lúdica intercaladamente. Además, observamos que el ‘Ir al río’ y ‘bañarse’ ahí

ofrece un interesante y oportuno escenario para el encuentro entre pares. Adicional al “juego”, puede congregarse a niñas y niños por las tardes con fines lúdicos, yendo más allá de la sola convivencia con los hermanos. El ir al río tiene, pues, una función lúdica y es de gran importancia en el microsistema de pares. Gloria del Carmen, en su narración nos cuenta que van al río con las amigas de su hermana:

*“Cuando Juego un rato en mi casa con mi hermana, fuimos a la calle a escondernos de mi hermana no me vio hasta que me vio donde me fue a esconderme y terminamos **fuimos a bañar en el río con unas amigas de su amiga de mi hermana** y regrese en mi casa a comer”* [188-Toj6-12a-Fd-Gloria del Carmen]

Erik Alexander [81-Toj3-SEo-Fc-Erik Alexander], ilustra el juego en el río a través del dibujo

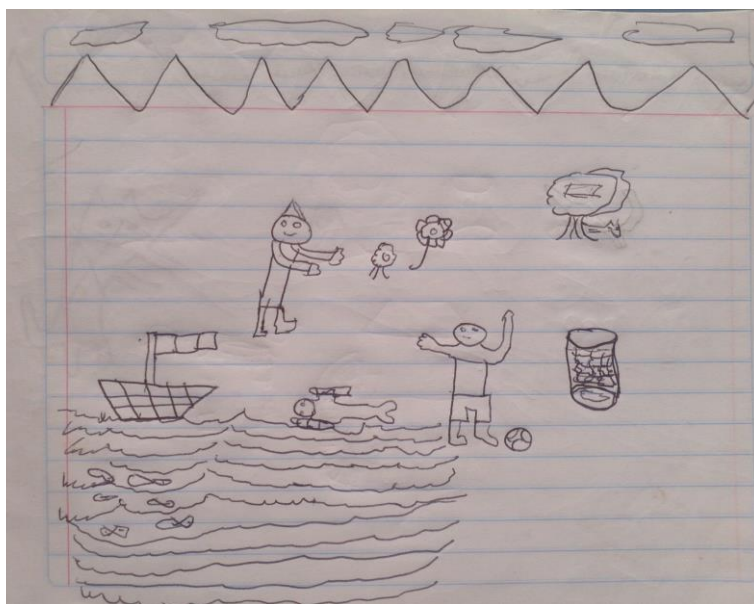


Figura 87. Bañarse en el río: un espacio para ‘estar con pares’

Adicional a ir al río, véase en la *figura 87*, la diversidad de acciones lúdicas. Todas ellas quedarían “descartadas” si hubiésemos preguntado solo por los “juegos”, por el “jugar”, como lo hicimos en el cuestionario, por ejemplo.

Abrazar a amigo; abrir cuenta de Facebook; agarrar chicharra para vender; agarrar chicharras muertas y llevarlas para alimentar pollos; agarrar una flor; agarrar una rana; azar y comer elote; bajar panal; bañar los borregos y otros animales; bañarse en casa porque río está frío; andar en bicicleta; bordar, tejer ropa para mascota; brincar; bromear o escuchar broma; buscar (chicharra, miel, miel con papá); caminar y correr; canjear tapa de refresco; cantar y llorar en la iglesia; cazar o pescar (con papá, solo, con amigos, hermanos, tío, estando en la milpa); usar el celular (móvil); comentar actividad lúdica de otros; comentar asunto lúdico como un cuento; comer; componer bicicleta con amigos; comprar; contar historias, chistes o adivinanzas; corretear una vaca; cortar plátanos y limas; crear adivinanzas, poemas y cuento; celebrar cumpleaños; decorar el diario; descansar; dormir un rato; dibujar una historieta con amigas en biblioteca por gusto; ir a divertirse; elaborar juguetes en milpa; enamoramiento, flirteo; encontrarse un conejo con la madre y alimentarlo; encontrarse una flor bonita; encontrarse que una coneja tiene 'bebés'; encontrarse una rana en el salón; encontrarse un panal en el camino; encontrarse un perro o un conejo; enseñar a leer; escribir mensaje de amor para novio u otra persona; escribir texto libre con carácter lúdico (ej. sobre flores, flirteo); escribir intercambiando dibujitos en texto; escuchar radio o canto; estar o ir a fiesta; escribir que algo es bello (ej. sembrar es bonito); flirteo; expresarse amor, caricias o sentir algo; hacer bolis o chicharrines; hacer una rifa; estar en la hamaca; ir a comer elote a milpa; ir a la montaña; ir a tienda con amiga en recreo; ir a tienda, comprar; ir a torneo y ver jugar; jugar con laptop de tío; jugar con mascotas; juntar mango; comer mango con Chile; comer jocote verde; juntarse a ver qué pasa y estar juntos con amigos; lavar ropa; leer antes de clases; leer con mi amiga; leer junto con hermanito; leer libro de cuentos o leer en general por gusto; cuidar y jugar con mascotas o hablar de ellas; matar 'tacuats' (tlacuaches o zarigüeyas); mirar mapa; nadar; hacer obra de teatro; oír cantos de pajaritos en la milpa; pararse en un árbol que está en patio; pasar por amigas para irse juntas a escuela pasar tapas de refresco; pasear; pasear con abuelo; pasear (pares, mamá, papá, abuelo), pasear al perro, pasear en la calle, escuela o milpa; platicar (familia, amigos, muchachos, en la milpa); leer, recordar o decir poesía; que papá atrape conejo que vimos y me lo regale; recoger naranjas o limas; hacer cosas graciosas y reírse mucho; reparar la antena de televisión; sacarse foto; sacar o guardar el caballo; guardar el perro; sembrar una flor; soñar con amigas o con flores; talar árbol para sacar miel; tener dinero; tener gallo y gallina; tía cuenta historias de que hay duendes; ver o narrar que otros juegan en el campo; tía lleva a pasear en el parque; tomar pozol (no escuela) en la milpa o casa; tomar refresco con amigos; traer plátanos con mamá de la milpa; traer flor para hermana; traer frijol; ver a una ardilla caminando; ver cazar o pescar; ver cosas de los vendedores; ver dibujar al hermano; ver jugar a mascotas; (gatos, por ejemplo); ver los tractores con hermano; ver mariposa, pajaritos o flores; ver objetos y paisaje y describirlos; ver obra de teatro del hermano; ver pajaritos mientras está en la milpa; ver plantas o animales en el camino de milpa a casa; ver que otros juegan; ver que personas recogen flores después de trabajar; ver televisión o película; ver tiburón con amiga; ver tórtola junto con hermano; ver un conejo y que el perro lo persiga; ver un pájaro bonito; ver un conejo en la milpa; ver una flor en el camino a escuela; ver USB en computadora-ordenador; ver que vino un pato volando.

Figura 88. Acciones su categoría ACCIÓN LÚDICA

Ahora bien, veamos la siguiente *tabla 69* que muestra comparaciones por sexo y por formato para distintas subcategorías de ACCIÓN LÚDICA. Como se dará cuenta el lector, en la subcategoría de “Acciones lúdicas varias”, se refiere al conjunto de acciones recién vistas en la *figura 88*, y que abordamos algunas de ellas por separado en el capítulo cuatro, sobre el recreo escolar. Otras acciones son propias de este contexto, por ejemplo cazar y pescar. A continuación la *tabla 69* contiene las menciones absolutas y porcentaje de participación para cada subcategoría de la categoría ACCIÓN LÚDICA. Y en la tabla que le sigue, *tabla 70*, el análisis global de dicha categoría.

Tabla 69. Comparación de medias: subcategorías de categoría ACCIÓN LÚDICA

Acción lúdica				Presencia	Media	DT	Prueba
Bañarse en río	Sexo	Menciones	Niñas	95	.51	1.4	No hay diferencia significativa
			Niños	56	.36	.8	
	Participantes	Niñas	29.2 %	.29	.46	No hay diferencia significativa	
		Niños	23.4 %	.23	.42		
	Instr.	Menciones	C	116	.58	1.4	t (301.616) = 2.848, p = .005
		D	35	.25	.7		
	Participantes	C	31.3 %	.31	.5	t (320.956) = 2.497, p = .013	
		D	19.6 %	.2	.4		
Ir a biblioteca-ludoteca	Sexo	Menciones	Niñas	17	.09	.5	No hay diferencia significativa
			Niños	12	.08	.4	
	Participantes	Niñas	4.9 %	.048	.2	No hay diferencia significativa	
		Niños	5.8 %	.058	.2		
	Instr.	Menciones	C	25	.12	.58	t (251.967) = 2.317, p = .021
		D	4	.03	.17		
	Participantes	C	7 %	.07	.26	No hay diferencia significativa	
		D	2.9 %	.03	.17		
Ver que otros jueguen	Sexo	Menciones	Niñas	16	.09	.4	No hay diferencia significativa
			Niños	22	.14	.8	
	Participantes	Niñas	7 %	.07	2.6	No hay diferencia significativa	
		Niños	7.1 %	.07	2.6		
	Instr.	Menciones	C	34	.17	.7	t (275.003) = -2.552, p = .011
		D	4	.03	.3		
	Participantes	C	10.9 %	.11	.3	t (276.262) = -3.904, p = .000	
		D	1.4 %	.01	.1		
Acciones lúdicas varias	Sexo	Menciones	Niñas	343	1.85	3	No hay diferencia significativa
			Niños	273	1.77	3	
	Participantes	Niñas	51.9 %	.51	.5	No hay diferencia significativa	
		Niños	50 %	.50	.5		
	Instr.	Menciones	C	530	2.64	3.7	t (274.504) = 7.119, p = .000
		D	86	.62	1.4		
	Participantes	C	63.2 %	.63	.48	t (298.706) = 5.656, p = .000	
		D	33.3 %	.33	.47		
Dibujar en diarios	Sexo	Menciones	Niñas	471	2.55	5.4	No hay diferencia significativa
			Niños	293	1.90	3	
	Participantes	Niñas	54.6 %	.55	.5	No hay diferencia significativa	
		Niños	54.5 %	.55	.5		
	Instr.	Menciones	C	472	2.35	4.2	No hay diferencia significativa
		D	292	2.12	4.9		
	Participantes	C	58.7 %	.59	.5	No hay diferencia significativa	
		D	48.6 %	.49	.5		
Escribir contenidos lúdicos (no sobre sí mismo)	Sexo	Menciones	Niñas	80	.43	1.2	No hay diferencia significativa
			Niños	79	.51	2.2	
	Participantes	Niñas	20 %	.20	.4	No hay diferencia significativa	
		Niños	22.7 %	.22	.42		
	Instr.	Menciones	C	102	.51	2.1	No hay diferencia significativa
		D	57	.41	.9		
	Participantes	C	17.4 %	.17	.4	t (263.575) = -2.026, p = .044	
		D	26.8 %	.27	.4		

Nota: instr. = instrucción

Tabla 70. Comparación de medias en categoría ACCIÓN LÚDICA, según sexo e instrucción

			Presencia	Media	DT	Prueba
Sexo	Menciones	Niñas	1022	5.5	6.9	No hay diferencia significativa
		Niños	735	4.77	6.3	
	Participantes	Niñas	85.4 %	.85	.35	No hay diferencia significativa
		Niños	83.1 %	.83	.38	
Instrucción	Menciones	C	1279	6.36	7	$t(331.240) = 4.239, p = .000$
		D	478	3.5	5.5	
	Participantes	C	87.6 %	.87	.33	No hay diferencia significativa
		D	79.7 %	.8	.40	
Instrucción *	Menciones	C	705	3.50	4.6	$t(262.844) = 7.232, p = .000$
		D	129	.93	1.6	
	Participantes	C	67.7 %	.68	.47	$t(281.599) = 3.810, p = .000$
		D	47.1 %	.47	.50	

**Excluimos dos características que vimos que no difieren por formato, porque no tienen que ver con lo “vivido”. Entonces, aquí solo analizamos las “acciones” personales vividas directamente. Excluimos las subcategorías de “Dibujar en diarios” y “Escribir contenidos lúdicos”*

Similar que en la categoría JUGAR, no hubo diferencias entre niñas y niños ni en las menciones ni en los participantes. En cambio, sí encontramos diferencias por formato de instrucción: el “C” produce más registro de acciones lúdicas, que el formato “D”.

El carácter lúdico de “dibujar” en sus diarios, no difiere ni en niñas ni en niños ni por el formato. Es decir, teniendo ese “cuaderno” para escribir, no importa el tipo de instrucción “C” o “D”, en cuestión de lo que dibujan espontáneamente. Los dos formatos produjeron lo mismo. Pero en la instrucción “D” sobre el juego y trabajo, sí tienden a escribir contenidos lúdicos (cuentos, adivinanzas, poemas, refranes, copias de textos de libro) en mayor proporción los niños y niñas si se compara con el formato “C”.

Como vemos, tanto niños como niñas narran similarmente actividad de lúdica, coincidente con lo que encontramos con los formados “A” y “B”, sobre el recreo escolar (*Vid supra apartado 4.4.4*).

En la *tabla 71* desglosamos la categoría ACCIÓN LÚDICA en dos. La primera, corresponde a ACTIVIDAD LÚDICA en general. Es decir, considerando lo que era narrado en los diarios como lúdico, por ejemplo pasear, cortar mangos y comerlos, platicar, etcétera. Y lo que nosotros consideramos que también es lúdico, nos referimos a que hayan dibujado en sus diarios o que hayan escrito textos que aluden a lo lúdico como los poemas, adivinanzas, cuentos, refranes, trabalenguas, etcétera. Esto último no es parte de lo que ellos narraron de sí mismos, sino que nosotros vemos reflejado lo lúdico en eso que hicieron. La segunda presentación de la categoría de ACCIÓN LÚDICA la hacemos excluyendo justo los dos aspectos anteriores, dibujar y escritos lúdicos. Esto a fin de presentar solo la actividad lúdica autorrelatada, lo que nos contaron niñas y niños que le sucedió.

Tabla 71. Menciones absolutas y porcentaje de participación para categoría Actividad lúdica

Actividad lúdica	Menciones	Participantes
Actividad lúdica (general)	2474	95.3 %
Actividad lúdica autorrelatada (Sin dibujos, ni escritura de textos como poemas, cuentos, etc.)	1551	76.1 %

Vemos que tres cuartas partes de los niños y niñas narran situaciones lúdicas. Pero, si se considera todo lo lúdico que observamos en los diarios, obtenemos que es 95.3 %. Pasemos ahora a ver el conjunto de ACTIVIDAD LÚDICA (Tabla 72), que como sabemos se integra por las categorías, JUGAR y ACCIÓN LÚDICA.

Tabla 72. Comparación de medias en macrocategoría ACTIVIDAD LÚDICA

			Presencia	Media	DT	Prueba
Sexo (General, todas las subcategorías)	Menciones	Niñas	1396	7.54	7.7	No hay diferencia significativa
		Niños	1078	7.0	7.5	
	Participantes	Niñas	96.2 %	.96	.19	No hay diferencia significativa
		Niños	94.2 %	.94	.23	
Sexo*	Menciones	Niñas	845	4.56	5.9	No hay diferencia significativa
		Niños	706	4.58	5.8	
	Participantes	Niñas	76.8 %	.76	.42	No hay diferencia significativa
		Niños	75.3 %	.75	.43	
Instrucción*	Menciones	C	1213	6.03	6.8	t (292.965) = 6.594, p = .000
		D	338	2.45	3	
	Participantes	C	80.6 %	.81	.4	t (264.349) = 2.287, p = .023
		D	69.6 %	.7	.46	

*Excluimos dos características que vimos que no difieren por formato, porque no tienen que ver con lo “vivido”. Entonces, aquí solo analizamos las “acciones” personales vividas directamente. Excluimos las subcategorías de “Dibujar en diarios” y “Escribir contenidos lúdicos”

5.4.4.4. Tránsito

El momento “tránsito” lo entendemos como la relación entre casa-escuela, por tanto tiene que ver con actividades que conectan a ambos lugares-funciones, a saber: A) Preparación para ir a clases; b) Tomar pozol y c) Hacer la tarea. (Tabla 73).

Tabla 73. Tránsito: menciones absolutas y participantes

Tránsito	Mención	Participantes
Preparación para ir a clases	189	31 %
Tomar pozol en casa	125	23.6 %
Hacer la tarea	173	28 %
Total	487	50.7%

Nuevamente, como ha ocurrido en otros “momentos”, exceptuando el de “trabajo”, no encontramos diferencias por sexo respecto al “momento” de “Tránsito” entre niñas y niños, ni en menciones ni en porcentaje de participantes. La tabla 74 contiene estadísticos y los resultados de los contrastes de las medias.

Tabla 74. Comparación de medias en momento Tránsito

			Presencia	Media	DT	Prueba
Sexo	Menciones	Niñas	303	1.63	2.5	No hay diferencia significativa
		Niños	184	1.19	2	
	Participantes	Niñas	54.6 %	.55	.5	No hay diferencia significativa
		Niños	46.1 %	.46	.5	
Instrucción	Menciones	C	417	2.07	2.7	$t(269.962) = 7.530, p = .000$
		D	70	.50	1	
	Participantes	C	64.2 %	.64	.5	$t(300.904) = 6.337, p = .000$
		D	31.2 %	.31	.5	

Al inicio del análisis no sabíamos qué nos contarían niñas y niños. Posterior a él nos damos cuenta que en el formato “D” no incluyen el momento “Tránsito”, es decir, cuando se les preguntó sobre juego y trabajo, no hacen vinculaciones entre casa y escuela. O juegan en casa o en la escuela, pero no indican tal conexión. Da la impresión, por las repeticiones que tienen las diferencias por formato en los distintos ‘momentos’, que el formato “D” al ser más específico “segmenta” la narración; coartando o sintetizando lo que se hizo en solo algunas de las actividades. Es como si se “resumiera” lo que se hizo. Este efecto de limitación o acotamiento también lo vimos, si recordamos, en el formato “B” sobre las cosas buenas y malas que pasaron en el recreo.

5.4.4.5. Clases escolares

Aquí se incluyen acciones en que niñas y niños dicen que “trabajaron” o hicieron algún contenido escolar. Incluiría las menciones de que aprendieron. Hubo mención de 458 veces en que dicen hacer algo en la escuela, y lo dijeron el 45.1 % de los participantes.

En la *tabla 75*, siguiendo con la información que hemos comentado respecto a las diferencias entre el formato “C” y “D”, la encontramos también en la narración sobre “Clases”, sobre lo que se hace en la escuela. El formato “C” documenta más este asunto.

Tabla 75. Comparación de medias en momento “Clases”, según sexo e instrucción

CLASES			Presencia	Media	DT	Prueba
Sexo	Menciones	Niñas	285	1.54	2.6	No hay diferencia significativa
		Niños	173	1.12	1.9	
	Participantes	Niñas	48.6 %	.48	.50	No hay diferencia significativa
		Niños	40.9 %	.40	.49	
Instrucción	Menciones	C	355	1.76	2.7	$t(322.656) = 4.440, p = .000$
		D	103	.74	.13	
	Participantes	C	54.2 %	.54	.03	$t(306.708) = 4.203, p = .000$
		D	31.9 %	.31	.03	

5.4.4.6. La comida

Una actividad recurrente en las narraciones, y que indicaba cambios de actividad –o a partir de esta se producían- fue la comida-tomar pozol (fuera de horario escolar). Se mencionó la acción de comer o tomar pozol en 716 ocasiones, en 58.7 % de participantes.

5.4.4.7. Cuidar de hermanos

El cuidado de hermanos estuvo presente en las narraciones (Tabla 76). Fue mencionado en 67 ocasiones, por 27 participantes (8 %).

Tabla 76. Cuidar a los hermanos

		Presencia	Media	DT
Niña	Menciones	56	.30	1.16
	Participantes	11.4 %	.11	.31
Niño	Menciones	11	.07	.4
	Participantes	3.9 %	.03	.19

Las niñas fueron quienes más mencionaron este asunto del cuidado de los hermanos.



Figura 89. Cuidar a hermanito mientras mamá trabaja
Participante [224-Toj3-90-Fc-Alex D.]

Vemos en la *figura 89* que Alex D. se dibuja abrazando a su hermanito para que duerma, mientras su mamá hace las tortillas. Este es un ejemplo de contribución a las tareas domésticas y de colaboración. Y con Alex D. esbozamos la importancia de la comida.

5.4.4.8. Valoración de la actividad

Como ocurrió en los diarios personales sobre el recreo escolar, aquí niñas y niños hacen algunas valoraciones de la actividad (*Tabla 77*).

Tabla 77. Valoración de la actividad

Valoración de la actividad	Mención	Participante
Positiva	157	24.2 %
Negativa	25	4.1 %
Total	182	25.7

Recordemos que las valoraciones negativas tienen que ver con vivencias indeseadas, que causan malestar y se valoran como tales; también con emociones como tristeza o ira. En la *tabla 78* presentamos resultados de pruebas.

Tabla 78. Comparación de medias en macrocategoría de Valoración de la actividad, según sexo e instrucción

			Presencia	Media	DT	Prueba	
Valoración negativa	Sexo	Menciones	Niñas	16	.043	.20	No hay diferencia significativa
			Niños	9	.039	.19	
	Participantes	Niñas	4.3 %	.04	.6	No hay diferencia significativa	
		Niños	3.9 %	.039	.4		
	Instrucción	Menciones	C	21	.10	.7	No hay diferencia significativa
			D	4	.03	.16	
Participantes	Menciones	C	5 %	.49	.21	No hay diferencia significativa	
		D	2.9 %	.029	.16		
Valoración positiva	Sexo	Menciones	Niñas	80	.43	1	No hay diferencia significativa
			Niños	77	.50	1.3	
	Participantes	Niñas	26.5 %	.26	.44	No hay diferencia significativa	
		Niños	21.4 %	.21	.41		
	Instrucción	Menciones	C	122	.61	1.4	t (296.926) = 3.140, p = .002
			D	35	.25	.62	
Participantes	Menciones	C	28.4 %	.28	.45	t (321.065) = 2.236, p = .026	
		D	18.1 %	.18	.38		
Valoración de la actividad (Total)	Sexo	Menciones	Niñas	96	.51	1.3	No hay diferencia significativa
			Niños	86	.55	1.5	
	Participantes	Niñas	26.5 %	.26	.03	No hay diferencia significativa	
		Niños	24.7 %	.25	.03		
	Instrucción	Menciones	C	143	.71	1.7	t (276.784) = 3.207, p = .001
			D	39	.28	.66	
Participantes	Menciones	C	29.9 %	.29	.45	t (319.014) = 2.195, p = .029	
		D	19.6 %	.19	.39		

Para la macrocategoría de VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD encontramos diferencias en la valoración positiva y en la valoración general, no así en la valoración negativa. Estas diferencias se presentaron exclusivamente en el formato de instrucción, no por sexo. Nuevamente se reafirma la similitud de la que hablamos al comienzo de este apartado, en que niñas y niños escriben de manera similar los eventos – exceptuando el trabajo- y las diferencias se encuentran en el formato de instrucción redactado.

5.4.4.9. Narrar “la palabra”

La narración de lo que se dice, como ya hemos adelantado en algunas partes de esta tesis, nos llamó la atención de los textos de niñas y niños tojolabales. Parecía que no bastaba con narrar la acción como un acto realizado como autoejecutado, sino, pudiéramos decir, codirigido por algún directivo. Asimismo, se narran las conversaciones, lo que se “dijo”, aun no fuese un directivo. Por ejemplo la conversación entre amigos.

Quisimos ver cuántas veces y en cuántos participantes aparecía esta forma de narración y lo encontramos como se muestra en la *tabla 79*.

Tabla 79. Narrar la palabra, lo que se ‘dice’, en las narraciones de niñas y niños tojolabales

DECIR	Mención	Participantes
Mamá	554	38.6 %
Papá	78	11.5 %
Papá y mamá	4	.6 %
Otros (abuela, hermana, enfermera, tía)	42	7.1 %
Profesor	334	31.9 %
TOTAL	1012	53 %
DIÁLOGO		
Mamá	121	20.9 %
Papá	50	10 %
Otros (abuela, hermana, enfermera, tía, profesor, varios de la familia)	69	10.9 %
Pares	245	24.8 %
TOTAL	485	41 %
Total DECIR-DIÁLOGO	1497	61.1 %

De la *tabla 79*, resaltamos que 6 de cada 10 niños y niñas, a partir de tercer grado escolar, que es con quienes hemos estado haciendo este análisis cuantitativo, narran lo que se dice; diálogos, conversaciones, mandatos, solicitudes, comentarios, etcétera. Organizamos lo que narran niñas y niños en este asunto en dos categorías que consideramos que tienen distinta función. Una de ellas la nombramos por ahora “Decir”, por usar el verbo multicitado por niñas y niños. Esta categoría agrupa esas acciones en que se alude a ese “decir” que tiene una función de “directivo”. Ahí se

Niñas y niños comparten guiones similares, al menos así lo expresan narrativamente. Pero encontramos diferencias significativas en narrar el trabajo y en narrar ‘diálogos’ y lo que ‘se dice’. Las niñas escriben trabajar más que los niños, al menos narran más situaciones y en mayor proporción que los niños. También, las niñas usan más la forma de narrar contando lo que se dijo.

5.4.4.10. Daño y moralidad

Niñas y niños nos contaron situaciones en que aparece un daño o situación claramente moral, en que hay conflictos de valores. A diferencia del estudio uno sobre el recreo escolar, con niñas y niños tojolabales encontramos que narran en menos ocasiones y menos participantes acciones de daño y morales, aunque conservan su diversidad.

Un ejemplo de las situaciones donde está involucrado el daño –aunque sea de manera potencial- es el que exhibimos a continuación:

“Me levante lo tomo mi café lo dijo mi mama (que) no volla ir a la escuela (que) volla ir en la milpa lo digo llo no porque tengo trabajo bueno llavete pero no vas a jugar no volla ir a leer pero si lo mire que este jugando te voy a dar chicote” [129-Toj4-11a-Fd-Modesta]

Los adultos ‘saben’ de esa tendencia de niñas y niños a jugar, y de alguna manera tienen que mediar entre esos tiempos entregados al juego y los necesarios para hacer otro tipo de actividades de responsabilidad, como nos cuenta Modesta, de cuarto grado de primaria y once años de edad. Si desobedece a mamá, la regañan mucho; pero hay diálogo con ella para llegar a acuerdos de modificar el directivo inicial de la madre –de ir a la milpa-, por otro propuesto por Modesta, la niña narradora, pero con la condición de que no “no vaya a jugar”.

En las narraciones pudimos entrever situaciones en que parecieran tratarse algunos daños como ‘justificados’. Por ejemplo, castigar a un niño (DAÑO DE UN ADULTO) porque juega en salón de clases. Veamos para ilustrar este tipo de situación la *figura 90*, el texto de Romeo [200-Toj6-13o-Fd-Romeo].

En la situación narrada por Romeo el profesor ‘pega’ al niño porque jugaba –el juego puede ser objeto de castigo, según se narra. El niño, que advierte la inconveniencia de esa transgresión moral, recurre a la madre para plantearle el asunto y solicitar su intervención. Ella acude y habla con el profesor y le reclama su acción punitiva. A su hijo le comenta que no vaya más a la escuela. Esta decisión de cancelación de asistencia a la escuela contraerá, finalmente, un conflicto con el papá, quien recurre también a dar un ‘cinchazo’ por no asistir a la escuela.

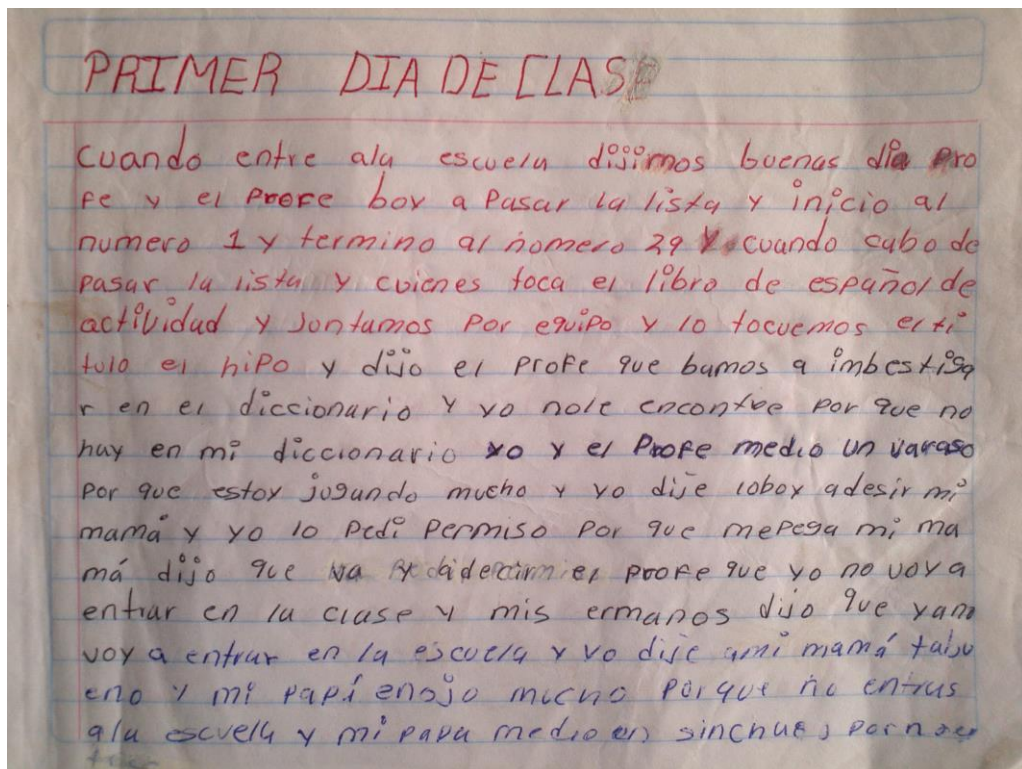


Figura 90. Daño de un profesor hacia un niño por jugar y conflicto familia-escuela

Aprendemos, de esta narración-situación que escribió Romeo que le sucedió, que el daño se coordina al contexto donde es aplicado y una misma situación es observada y manejada de distinta manera por distintas personas, o una misma persona en distintos contextos. En este caso comentado, la clara diferencia entre las posturas del profesor, del niño, de la madre y del padre.

Veamos ahora las acciones y situaciones sobre daños en la figura 91. Encontramos diversidad de daños ya comentados y otros no incluidos en los recreos escolares, quizá debido al “ámbito” donde se está narrando. Por ejemplo, aquí las niñas y los niños narran daños producidos a animales o provocados por ellos, así como daños relacionados con las pesadillas en los sueños. Como quiera que sea llama nuestra atención la “baja” frecuencia en el porcentaje de participantes que (se) narraron en situación de daño, si se le compara con la narración de daños en el ámbito del recreo. No obstante, no creemos que sea una comparación justa puesto que cada estudio estuvo enfocado en distintos aspectos: el recreo escolar, el uno, y la vida cotidiana, el dos.

Acciones de daño y eventos morales
<p>Los recibidos</p> <p>Aclarar situación con papás para que no peguen; decir a amiga que se apure a recoger naranja, porque su papá se va a enojar porque no es suya; hermano olvidó alimentar a los animales; mamá dice que no pegue a su hermanito; mamá pega si no se cumple el trabajo; niña se encuentra 'carrito' (juguete) y la narradora le dice que lo entregue, para que no le echen la culpa; niños no saben escribir ni leer y además se amontonan en el aula de clases; no se debe empujar y pegar a compañero; advertencia de no jugar cuando la obligación es leer, porque si no mamá da chicotazo (cinchazo); papá dice no jugar dentro del salón y no pegar a amigos y amigas; el maestro pega a niña porque no pone atención, e intervienen los padres; profesor castiga si no se hace lo que dice; mamá regaña si se quema frijol; mamá advierte que vaya a la iglesia (debe ir a la iglesia); la narradora 've' a niña bañarse sin calzones; compañeros no trabajan en el salón, 'puro jugar'; se critica a la gestión del presidente de México; se niega el juego para ir al culto; se comenta muerte de alguien; hay conflicto; escribir insultos de forma lúdica; exclusión; expectativas rotas; daño físico intencional (ej. me empujaron mis compañeros, me pegaron); daño hacia animales no humanos (maestro mata serpiente; mataron a un gallo y propiedad de narrador y estuvo muy triste; mamá mató culebra cuando fue a la milpa; pegarle al perro que se llevaba maíz; perro quería morder y le tiró piedritas; tirar piedra a un perro que quería comerse gallinas); hay niños travessos que maltratan plantas y agarran cosas; mentir que se olvidó el cuaderno; miedo a situación potencial; molestar; no tener amigas y el diario será el amigo; pegar a niño porque se sube a árbol; pelearse con amiga pero 'contentarse' de nuevo; por problemas de padres se cambió la narradora de escuela; profesor puso en 'lista' a narradora para "lavar baños cochinos"; regaños y castigos justificados de profesores; regaño-castigo del padre; se cayó porque no obedece de no jugar; daño simétrico: quitarse mutuamente la pelota niños y niñas; tristeza por muerte de la madre; "trocero" (chofer que transporta madera) pide subir a su camión a la niña narradora y ésta lo rechaza; daño verbal directo: burlarse; daño físico accidental (caerse, tropezarse); daño físico accidental con conflicto (caerse y que además regañen o castiguen por eso); daño físico indirecto: robar un lápiz; daño mixto: dos daños encadenados, perder dinero y que regañen por eso.</p> <p>Los daños que se ven</p> <p>Ver daño físico accidental (caerse, cortarse, enfermarse); ver castigo-regaño (pegar) justificado por no hacer tarea; ver que hermanito tiene miedo a una vaca; ver que madre daña físicamente; ver que mamá y tías tuvieron pesadillas horribles; ver que un profesor castiga-reprende justificadamente; ver conflicto entre adultos en el río; ver daño hacia animales (para protegerse uno mismo); ver daño simétrico intencional; ver que se "molestan" otros niños o niñas; ver que mataron <i>cuch</i> (cerdo) y considerar eso "¡hermoso!"; ver que tía soñó con narradora, pero era el diablo; ver que un hombre se murió en el río; ver que un señor le pegó a su hija; ver serpiente; ver daño de un adulto (familiar) a niño-a; ver daño físico directo: un compañero clava lápiz a niña; ver daño físico indirecto: robar; ver daño físico y regaño potencial: hermanito pegó y mamá dice que pegará si continúa haciéndolo</p>

Figura 91. Eventos de daño y eventos morales, recibidos y vistos, escritos espontáneamente en diarios personales sobre la vida cotidiana

5.4.4.11. Otros eventos narrados en los diarios personales de niñas y niños tojolabales

Adicional a los ‘momentos’ que ya revisamos, ‘Ir a la iglesia’ fue mencionado en 64 ocasiones por el 10.3 % de participantes: 14.1 % de las niñas y 5.8 % de los niños. Así como este ámbito hay otras acciones que no ampliaremos aquí y que fueron poco frecuentes⁶³: mencionar sobre reuniones que se iban a tener en la comunidad, que una Fundación le regaló una mochila, hablar sobre cómo irse a Estados Unidos (migración), sobre zapatismo, sobre ir a atenderse en clínica médica, inasistencia a la escuela porque maestros no tenían junta o estaban en paro laboral, pensar qué hará el papá en Estados Unidos, sobre vendedores ‘chujeros’ en la comunidad, comentar noticias periodísticas, sobre programa de ‘Oportunidades’ que de otros ejidos van a la escuela a cobrar; sobre si continuar o no estudiando, crítica sobre algún evento social. Varios escriben las acciones de otros, lo que otros hacen o describen su entorno. Esto, que nos resulta muy interesante no lo abordaremos aquí, abocándonos al estudio del juego y del daño.

5.4.4.12. Conclusiones sobre momentos de participación sociocultural

En términos generales del análisis de los diarios encontramos que hay coincidencia estructural y de contenido en lo que narran niñas y niños, es decir, narran los mismos contenidos, los “momentos de participación sociocultural”. Aunque hay diferencias los modos de narración son similares, narrando acciones y sus cursos a través de directivos, principalmente de la madre y en menor medida de otros adultos (padre, tíos, abuelos).

En dos sentidos observamos esa forma de narrar en la que se cuenta, lo que se “se dijo”, valga la redundancia. Puede narrarse como un “decir”, por usar el término mismo castellano con que niñas y niños tojolabales, escriben, y el término “Diálogo”, que implica un decir pero cuyas implicaciones de lo que se solicita son para quien solicita y para el demandado. Cuando fueron narrados diálogos entre pares y con hermanos, fueron referidos casi siempre a ACTIVIDAD LÚDICA.

Sobre la copia de los diarios entre hermanos nos, nos planteamos para estudios posteriores, ¿puede la ‘copia’ de un texto personal considerarse copia en el mismo sentido que copiar cualquier contenido?, ¿podría haber una correspondencia a nivel de formato de actividad entre niñas y niños que se copian?

El diario personal puede funcionar para promover la escritura en niñas y niños tojolabales y consideramos que con otros niños y niñas —como lo vimos en los diarios sobre el recreo escolar. Al escribir sobre sí mismo se escribe sobre lo que interesa y se organizan el texto con base en algo que se conoce. Por ello, los docentes y padres en

⁶³ Insistimos en que no se entienda “poco frecuentes” en las narraciones, como “poco importantes”.

lugar de solicitar que hagan composiciones textuales de temas ajenos, el escribir sobre sí mismo puede contener dos elementos básicos, motivación intrínseca y conocimiento del entorno, del propio entorno.

Vemos que niñas y niños narran acciones en las mismas proporciones, solo que en cuestión del “trabajo” y de “decir-diálogo”, las niñas mencionan en mayor proporción que los niños dichas actividades, pero en actividades como ir a la milpa no encontramos diferencias, por lo que las niñas también asisten a ese sitio, que como mencionamos difiere este asunto de la división de tareas para otra niñez indígena, la mazahua, en que se describe a las niñas como adscritas a ‘casa’ y a los niños a la ‘milpa’ (*Cfr.* Vizcarra y Marín, 2006). Nosotros, que investigamos desde los niños y niñas tojolabales, nos damos cuenta que tienen las niñas también presencia en la milpa.

Concluimos que solicitar a niñas y niños un formato de instrucción en el que narren de su vida, nos ayuda a la mayor comprensión de su actividad lúdica (JUEGO y ACCIÓN LÚDICA), más que solicitar un formato específico para que escriban un diario sobre lo que juegan. En este último, escriben significativamente menos situaciones de “acciones lúdicas” (acciones con sentido lúdico, aunque no declaradas como daño). También el formato de solicitar que escriban sobre su día, formato “C”, ayudó a la comprensión de más actividad laboral y conocer su situación en la escuela, y otros aspectos de su vida cotidiana.

5.4.5. Geografías generales de actividad, dibujadas en los diarios personales

Adicional a estos ‘momentos’ narrados que hemos descrito en el apartado anterior, tenemos geografías o representaciones del tiempo, espacio y actividad contadas, a través de los dibujos que acompañan a los textos. Hemos de aclarar que no solicitamos que niñas y niños dibujaran para acompañar su texto o que representaran determinados contenidos socioculturales. Ross (2005), por ejemplo, directamente solicitó a niñas y niños de entre diez y doce años que dibujaran mapas sobre su localidad para “ayudar a entender las concepciones de niñas y niños sobre su área local, subrayando los rasgos significativos e importantes para ellos” (Ross, 2005, p.336). Nosotros, analizamos esos dibujos, con cierta cercanía al objetivo de Ross, pero en este caso los dibujos fueron espontáneos.

Aquí exponemos cuatro de esos sitios de participación: a) Actividad colectiva o mapa comunitario, b) Actividad en la milpa o trabajo fuera de casa, c) Actividad de participación intrafamiliar y d) Situaciones lúdicas: juego, caricaturas, estética y amor.

5.4.5.1. Actividad colectiva o mapa comunitario

Niñas y niños dan cuenta de la relación espacial entre casas y las conexiones y desplazamientos entre personas. Representan el trabajo dentro y fuera de casa. En el dibujo de Jeremías Yovani (*Figura 92*), observamos varios elementos relevantes comunitariamente. Hace un dibujo en que incluye: casas, caminos, árbol con frutas, flor, montañas y personas. Las personas aparecen en casa, en el camino y en las montañas. Las casas están interconectadas. El dibujo retrata las casas pues están separadas físicamente así en la comunidad y a través de los caminos se comunican. Las personas en el cerro representan las actividades de caza, tala y recolección de leña o estar en la milpa. La flor que está dibujada en el centro creemos que representa un elemento estético-lúdico⁶⁴. Entonces, observamos en el dibujo de Jeremías Yovani actividad laboral-económica, de interacción y contacto social, y estética.

⁶⁴ En la ludoteca cuando se dejaron actividades de dibujo libre mayormente dibujaban flores. Esto ocurrió en todas las edades y en ambos sexos. Entonces, en ese momento comenzamos a notar que la flor es importante. No solo por la facilidad que pudiera representar hacer una flor, sino porque insistentemente dibujaban flores.

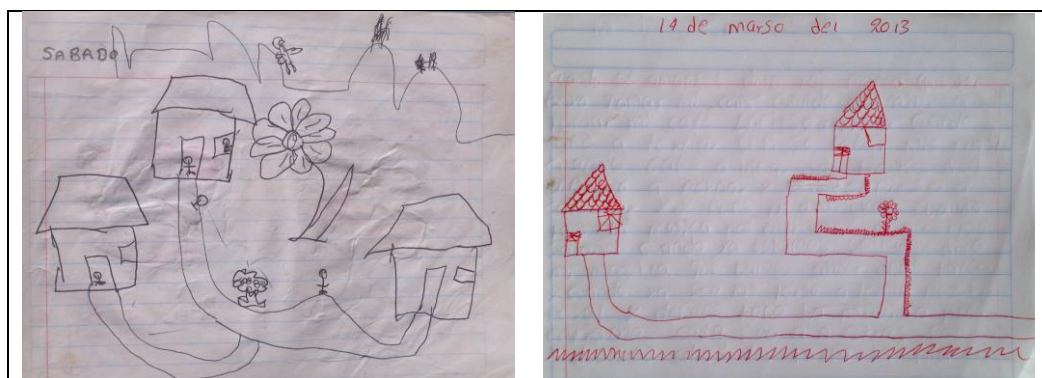


Figura 92. Exterior casa-comunidad

Participantes [1-Toj1-7o-Fc-Jeremías Yovani] izquierda y [93-Toj4-10a-Fc-Rubí Rosario] derecha

Rubí Rosario representa la amplitud y distancias entre casas y su conexión a partir del camino y la flor se encuentra en el trayecto (Figura 92). Aquí se nota detalle en las tejas. Aunque es usual que niñas y niños dibujen las casas con techos de doble agua, en este caso los dibujos son realistas en ese sentido, pues las casas tienen esa arquitectura, aunque a veces tienen laminado de metal y a veces tejas de barro. También, hay casas que ya no son de madera o tienen partes que no lo son, sustituyendo la madera por material de concreto. Si remontamos a los resultados del cuestionario, ahí un participante decía que jugaba a “casa de losa”. Es decir, jugaba a que hacía casas que ya no son de madera, sino de concreto.

Martha Luz (Figura 93), retrata algunos espacios y actividad en el ejido: casas, caminos, escuela, árboles, animales, trabajo y juego.

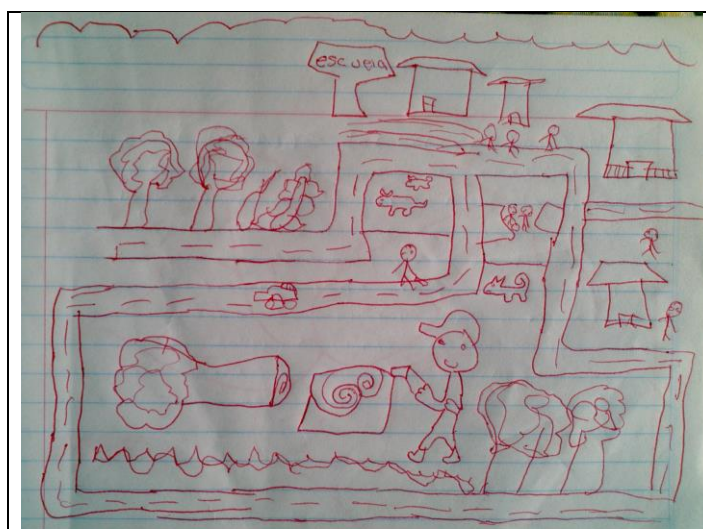


Figura 93. Actividad simultánea en la comunidad

Participante [140-Toj5-11a-Fc-Martha Luz]

Los espacios son anclados a actividades y tienen sentido cuando son utilizables.

5.4.5.2. Actividad en la milpa y trabajo fuera de casa

Las niñas como los niños tienen una participación en la “milpa”:

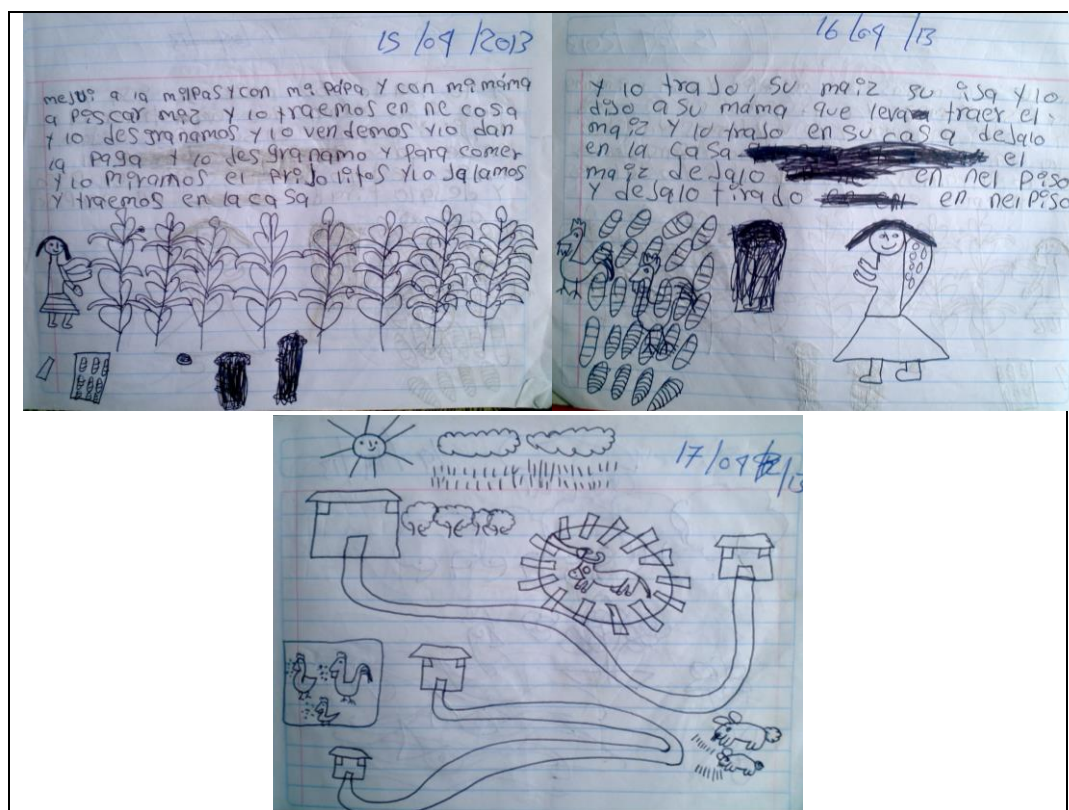


Figura 94. Participación en la milpa de niña

Nota: secuencia de dibujos de una participante en tres días, donde dibuja actividades agrícolas: en la milpa y en los corrales. Participante [112-Toj4-10a-Fd-B.N.]

En el cuadro tres de la secuencia de la *figura 94*, hay animales domésticos y salvajes, caza y agricultura; no aparecen personas pero se infiere que tienen una participación ahí. Aquí la niña relata dos elementos centrales por los que se cultiva de manera familiar: para vender y para comer.

Otra niña, María Rosaura (*Figura 95*), marca la acción conjunta –lo que Barbara Rogoff ha denominado intersubjetividad-, es decir, una acción compartida con metas comunes. La mamá, a través de directivos, indica los requerimientos de la acción, de la cual también es partícipe. Por tanto, van y trabajan juntas, comparten ese espacio que les permite aprender y conseguir los alimentos

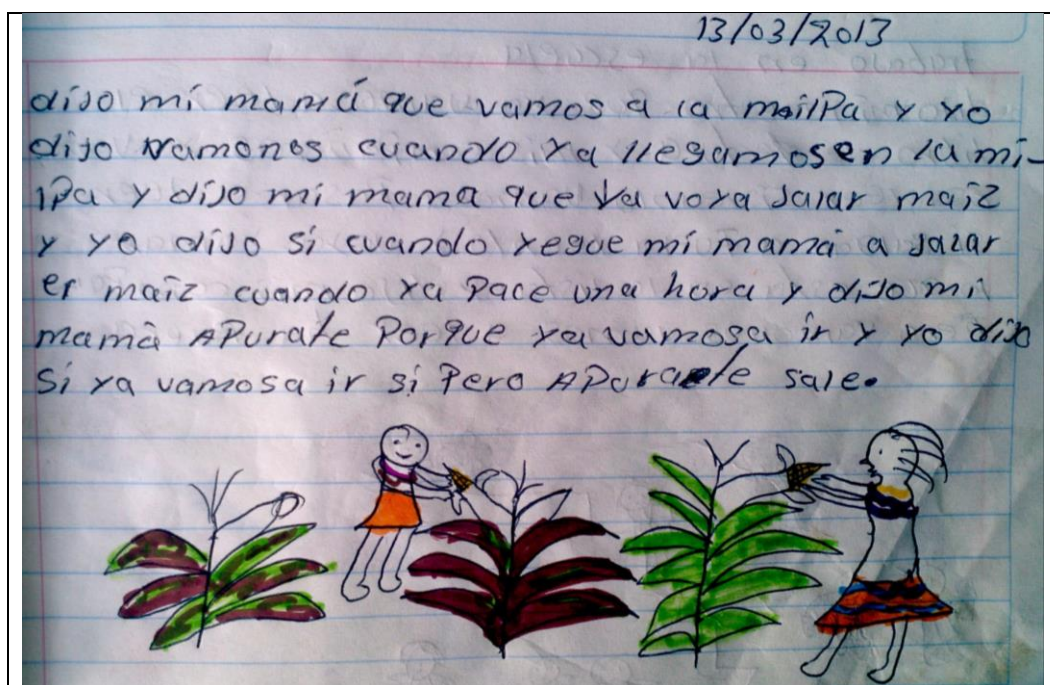


Figura 95. Actividad conjunta asimétrica: trabajo en la milpa con la madre
 Participante [115-Toj4-10a-Fc-María Rosaura]

Hay otro acompañamiento con la mamá a cortar maíz. Contar la acción mediada por la palabra, por lo que se dijo. La palabra va unida a la acción. Se hace, porque se ha dicho que se haga.

5.4.5.3. Actividad de participación intrafamiliar

La actividad al interior de la casa también fue mostrada. En la *figura 96* hay fogón con leña y sobre de ella una olla (Oxom), en la esquina inferior izquierda, y los trastes en la parte derecha de la casa a la mitad. Están dos personas dibujadas, una más grande que la otra, y al parecer mujeres, con una escoba, limpiando. Participan conjuntamente haciendo la actividad de estar en la cocina y barrer. En su cara expresan sonrisas. En el exterior está el sol –que también sonríe-, nubes, una chicharra y una flor.



Figura 96. Visión interior de la cocina

Participantes [101-Toj4-11a-Fd-Yesica Nalleli] izquierda y [127-Toj4-11a-Fc-Lidia Luz] derecha

El dibujo de Yesica Nalleli fue dibujado en un folio inmediato del siguiente texto:

“cuando me levante en mi cama tome mi café⁶⁵ y despues dise mi mama que no bolla ir clase en que bolla cuidar mi hermanito es que mi mama dise que bolla ir e la margarita y yo quede en mi casa con mi ermana y mi ermanito y yo barrer en mi casa con mi hermana”

La representación del dibujo es sobre estar con su hermana. Otra niña, Lidia Luz, hace un dibujo similar. De hecho el dibujo es un diseño realista de las cocinas de esta comunidad, según pudimos constatar en hogares diferentes distanciados geográficamente dentro de la misma localidad. Varios dibujos de niñas y niños son ‘realistas’, por ejemplo veamos el diseño de la falda que hace Lidia Luz (Figura 97). La fotografía de la derecha es de una niña tojolabal y vemos en el dibujo de Lidia Luz rasgos similares.



Figura 97. Comparación de falda dibujada y falda usual de niña tojolabal

Participante [127-Toj4-11a-Fc-Lidia Luz] y fotografía de archivo de investigación

⁶⁵ En otros escenarios, por ejemplo en el europeo, tomar café en los niños y niñas se considera incorrecto e incluso representaría una imprudencia dar café a niños y niñas. En este contexto específico no existe esa visión, pues niñas y niños tojolabales beben diariamente café y desde la más tierna edad.

Con Elmer Damián vemos la arquitectura y distribución del espacio en una casa tojolabal (Figura 98). Este niño sintetiza los espacios centrales de la arquitectura tojolabal de la comunidad estudiada.

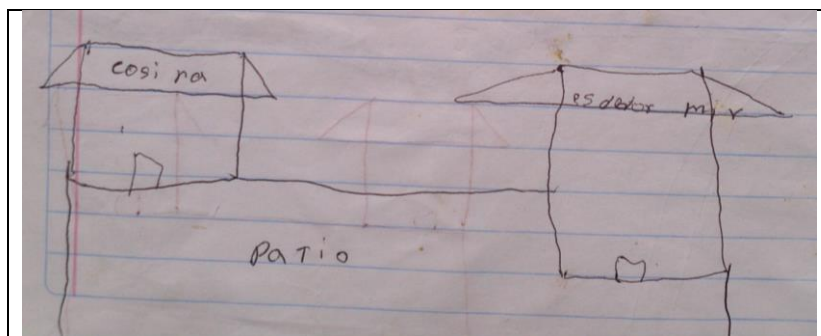


Figura 98. Dibujar la casa
Participante [79-Toj3-10a-Fc-Elmer Damián]

La cocina está separada de la habitación para dormir. En medio se encuentra un patio con múltiples funciones: conversar, jugar, trabajar (desgranar maíz, rajar la leña, etc.) y suele haber animales domésticos como perro, gato, aves de traspatio como gallinas, jolotes (pavos) y patos. El baño está separado de la cocina y el cuarto.

5.4.5.4. Situaciones lúdicas: juego, estética y amor

Algunos dibujos sobre actividad lúdica solían acompañar a los textos como mostraremos aquí.

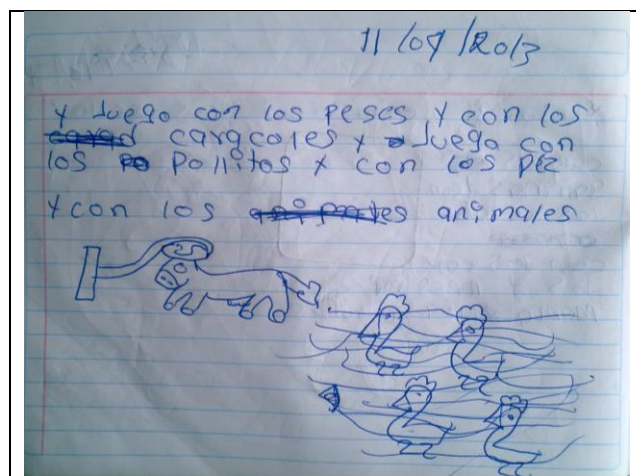


Figura 99. Estar en el dibujo sin dibujarse
Participante [112-Toj4-10a-Fd-B.N.]

Muchos dibujos están trazados viendo hacia la izquierda, aspecto que nos pareció ‘curioso’ e interesante, pero que no abordamos acá la destreza contra zurdera. Con este dibujo de la participante 112 (Figura 99), aparecen elementos de la naturaleza que revisando el texto tienen un sentido de lo que se hace ahí, no es una representación ‘ajena’ de la naturaleza, como el dibujo de un paisaje que hiciera un espectador, sino que es un paisaje de actividad, una acción que se hace ahí, como lo dice: “*y juego con los peses y con los caracoles y juego con los pollitos y con los pes y con los animales*”. Al dibujar esos elementos, los dibuja también en su contexto, donde habitan ellos, aunque no se dibuja ella está contenida ahí.

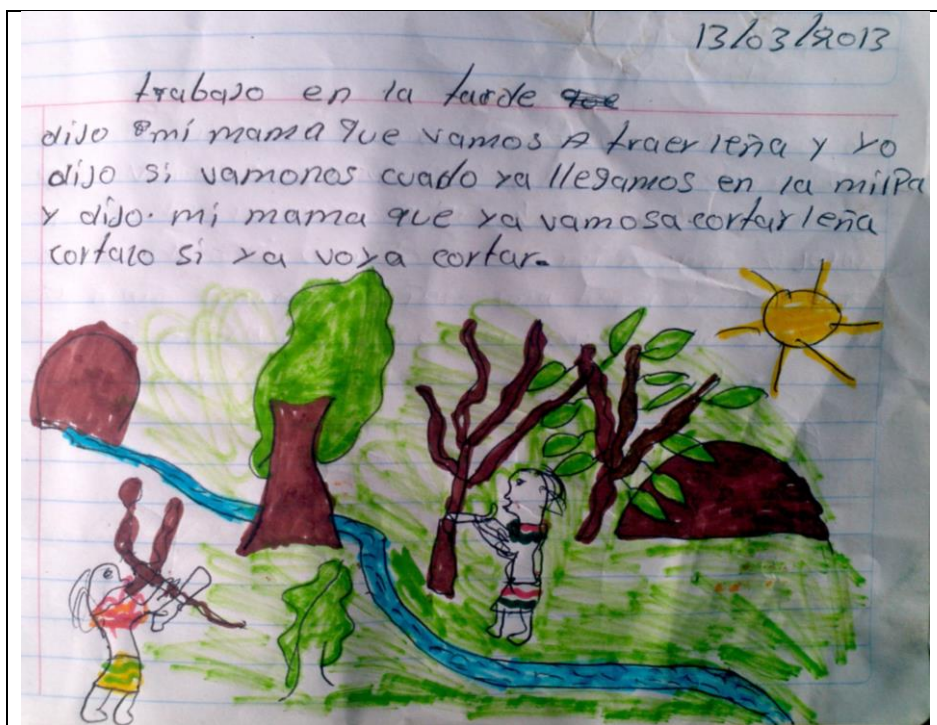


Figura 100. La concreción de los espacios. La actividad comprimida
Participante [115-Toj4-10a-Fc-María Rosaura]

El contexto o contextos de desarrollo para estos niños son la casa, escuela y milpa, y los “sitios” que se mencionaron anteriormente. La milpa como un sentido extenso es trabajar para subsistir, pero también para convivir.

En el dibujo María Rosaura (Figura 100) se muestra la presencia del río y árboles frondosos y secos, el sol, montaña, como escenario físico-natural y además, se presenta a las personas, a quienes hacen la actividad en ese escenario natural. Y habíamos visto la actividad conjunta con la madre en la milpa, al ir a ‘piscar maíz’, en figura 95.

Josmar nos dibuja la localidad ampliada: la casa de un niño, la propia, un baño, una casa de niña, un campo de futbol y una escuela (*Figura 101*). Los baños están generalmente separados del resto de construcciones. Todas las construcciones están conectadas con caminos y hay presencia de personas explícitamente en la cancha de futbol y caminando hacia la escuela.

El dibujo de Josmar muestra aspectos de vecindad, mi casa y la de otros, espacios para juego, la escuela y el tránsito bidireccional de casa a la escuela. Este dibujo de Josmar véase en comparación con la imagen que mostramos de la comunidad tomada de Google e Inegi (*Figura 56*). Queremos que el lector vaya hacia allá porque, en este dibujo de Josmar se parece más al recorrido que hicieran las personas de la localidad para llegar a los distintos sitios, donde no siempre son las ‘calles’ las rutas usadas para desplazarse⁶⁶. La aparente asimetría del dibujo de Josmar, la interpretamos como esos recorridos sinuosos para ir a los lugares importantes.



Figura 101. Visión ampliada de la comunidad

Participante [36-Toj2-SEo-Fd-Josmar-]

Con los dibujos de Erik Alexander y Deysi Yaneli de tercer grado (*Figura 102*), vemos también una visión panorámica del juego de futbol. Como revisamos los resultados del cuestionario, niñas y niños juegan futbol con integrantes de su sexo. El dibujo de Erik Alexander procede del formato “C”, cuando hace una descripción de lo que vivió durante su día, y el dibujo de Deysi Yaneli, del formato “D”, cuando escribe específicamente sobre su actividad lúdica y de trabajo. Esto es interesante porque como hemos visto, los dos formatos nos proveen de información sobre

⁶⁶ Véase el concepto “Otherable space” de Owain Jones (2001), que alude al hecho de que niñas y niños usan los espacios no solamente en su sentido “puro” o dado por los adultos, sino el que ellos deciden; donde, según este autor “los espacios adultos pueden ser de alguna manera *otherable* en el que los niños puedes usarlos y reconstruirlos sin incurrir en la hostilidad y oposición de los adultos” (Jones, 2001, p. 37).

actividad lúdica, aunque el formato “C”, contiene más el contexto donde ocurre dentro de su día completo, y el formato “D” suele tener aspectos más específicos, descriptivos, de lo jugado.

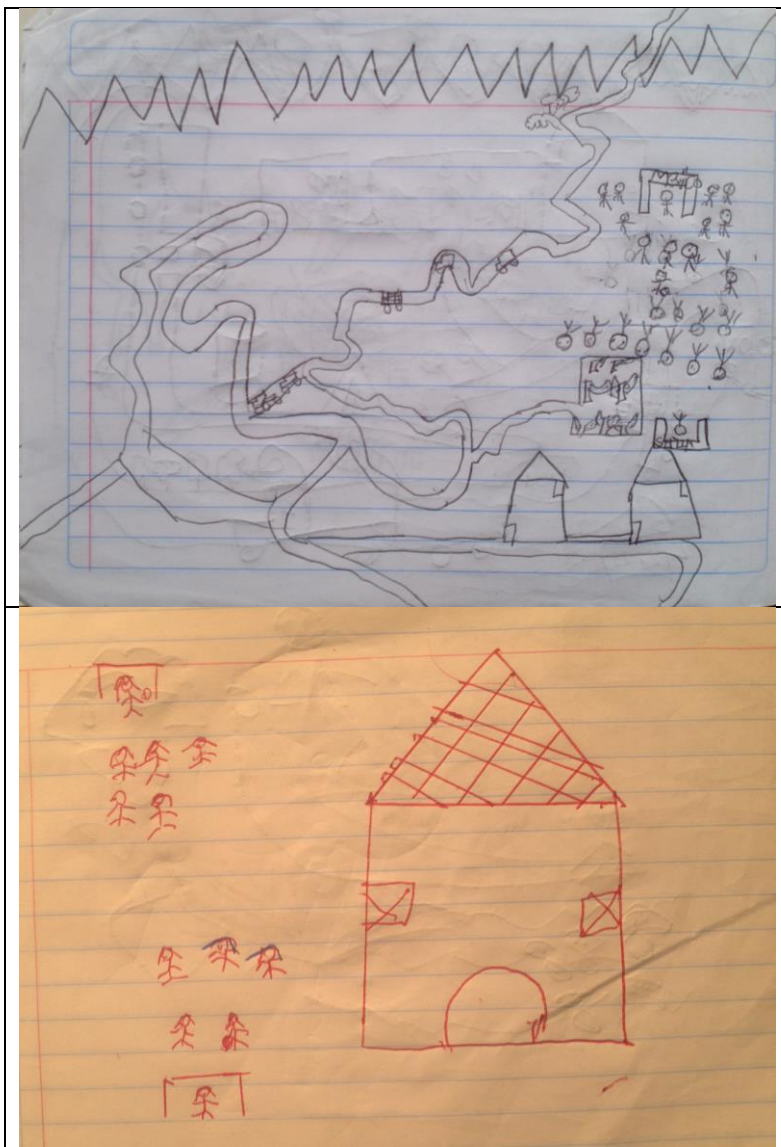


Figura 102. Juego conjunto de fútbol, por niños y por niñas
 Participantes [81-Toj3-SEo-Fc-Erik Alexander] y [77-Toj3-10a-Fd-Deysi Yaneli]

Sobre la actividad de matar animales aparece como algo positivo cuando es en caza (Figura 103). Por ello se considera que la caza es una actividad lúdica, que aunque contiene el fin de matar para comer, se disfruta hacerlo. Esto lo observamos en los

textos escritos, en los dibujos y por conversaciones que se tuvo con niñas y niños y con adultos de la comunidad al respecto.

Aprovechamos este dibujo de Lidia para mostrar, adicional a la caza con carácter lúdico ya dicho, que hay otros dos elementos lúdicos, a saber: a) el dibujo de corazón y la flor y b) la acción misma de Lidia de haber dibujado.



Figura 103. Cosas que hacen otros: cazar

Participante [127-Toj4-11a-Fc-Lidia Luz]

El dibujo de Flor de María grafica una relación de las mujeres con el maíz, con la milpa y los trabajos que ahí se realizan (Figura 104).



Figura 104. Dibujarse en la milpa

Participante [66-Toj3-9a-Fc-Flor de María]

Se dibuja la conexión entre casa y milpa a través de un camino. Los círculos pequeños en el camino, líneas paralelas sinuosas, expresan las piedras. El camino 'realmente' en el Ejido Chiapas, es de terracería, es decir, no tiene pavimentación y se parece mucho en el sentido de que hay piedra molida como carpeta que recubre el camino. La elección de este dibujo además de mostrar la relación de las mujeres con el maíz, es para mostrar la conexión de casa y milpa, que como lugares y espacios ocupan gran parte de la vida de niñas y niños tojolabales, según nos cuentan ellos mismos (*Vid supra*, Momentos de participación sociocultural). En Natanael aparecen tres espacios: escuela, casa y trabajo. Y en Ana Marisa dos: escuela y casa-casa de abuela (*Figura 105*).

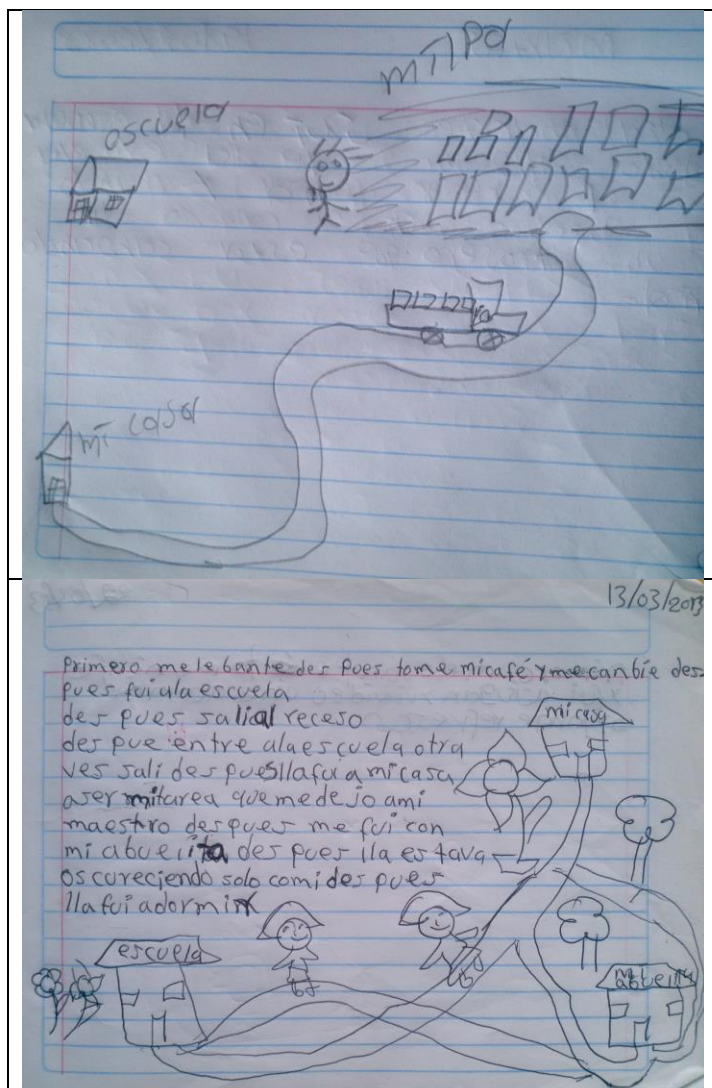


Figura 105. Dibujar macrocampos: escuela, milpa y casa

Participantes [124-Toj4-10o-Fc-Natanael] y [235-Toj3-9a-Fc-Ana Marisa]

5.4.5.5. Organización y distribución espacial

En términos de organización de la actividad en el espacio es relevante cómo viven las personas; cómo distribuyen los objetos y cómo se incluyen ellos en ese marco arquitectónico.

El desarrollo urbanístico y la arquitectura de la comunidad tienen una fuerte relación entre la casa como espacio para dormir-descansar y sus traslapes como casa para trabajar. Las viviendas están intercaladas unas y otras por patios o huertas que sirven para la ganadería de traspatio y agricultura. La ganadería de traspatio es extensiva y para el autoconsumo, y se basa en la cría de animales como gallinas, patos, borregos y jolotes (pavos). Las huertas son para autoconsumo, incluyen frutas y verduras de temporada, resaltando el café, la calabaza, mango, míspero, plátano, chile, sandía y algunos cítricos como limón. Esta organización espacial contribuye a que el patio no es exclusivamente como un jardín ni solamente para el descanso. Casa y campo están contenidos en una unidad espacial. En las periferias del poblado se observan usos con cultivos de maíz, frijol y calabaza, cuyo propósito es triple, autoconsumo, venta e intercambio por otros productos de la región.

Blanca Flor hace una representación de la situación de juego “jugar cocina con mi amiga” (Figura 106). Se representa a sí misma y a la amiga en interacción usando el juego cocina (mesa, trastes). Las niñas son diferentes. Gráficamente contienen esas diferencias como ropa, cabello. También el texto agrega “jugar con mi familia”.

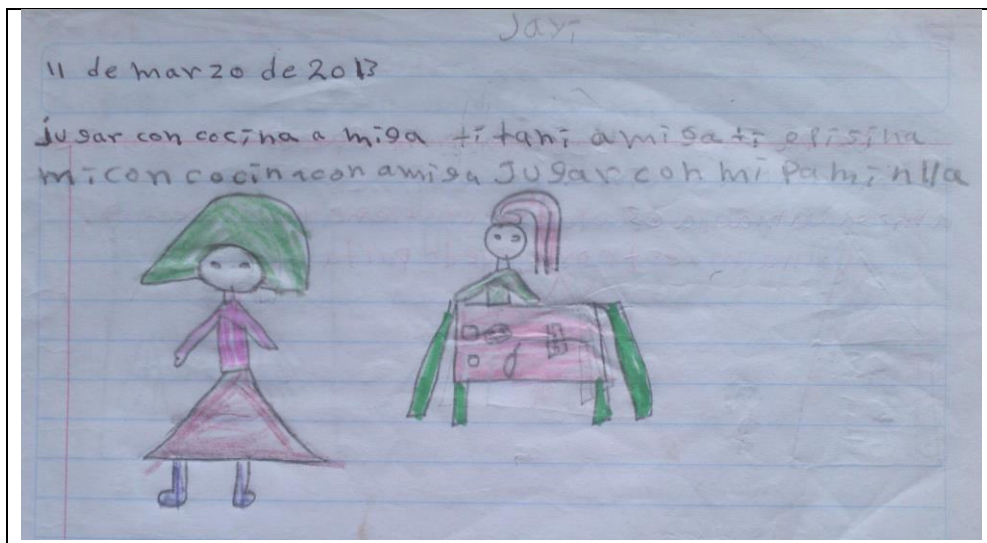


Figura 106. Representación y texto de jugar con la amiga a la cocina
Participante [232-Toj3-9a-Fc-Blanca Flor]

La niñez del ejido tojolabal relata lo que hace y nosotros como investigadores describimos e interpretamos lo que hacen, intentando que se refleje su morfología de narración. Aparecen las geografías, esos espacios que atraviesan sus vidas y los espacios relevantes para la interacción: casa, escuela, río y milpa. Sin embargo, observamos que los espacios no están poseídos o anclados a una sola función, sino con múltiples funciones. Por ejemplo, la escuela no solo se representa como espacio para “aprender” formalmente, sino como espacio para jugar. O la casa, no está desposeída de la función trabajar, aunque la milpa también comparte esa función.

Con Ana Marisa de tercer grado escolar y nueve años de edad, vemos la conexión a través del ‘tránsito’ que hay entre la casa (los momentos de participación sociocultural en casa) y en la escuela. Con la la deixis, que nos ayuda a conocer la posición de los objetos y personas en el acto comunicativo, podemos ver incluso gráficamente sus desplazamientos. (*Figura 107*).

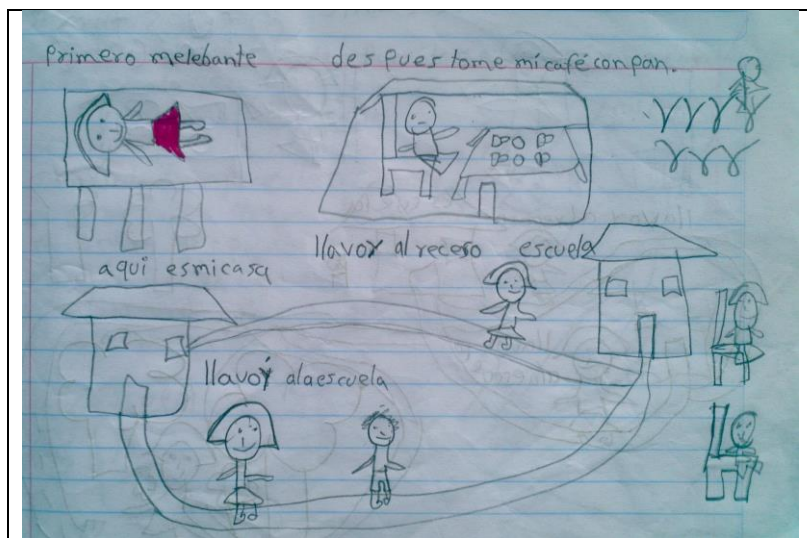


Figura 107. Representación de la deixis y momentos socioculturales de participación a través de un dibujo espontáneo

Participante [235-Toj3-9a-Fc-Ana Marisa]

La narradora multicontándose a través del dibujo nos dice en dónde está y sus desplazamientos, particularmente en escuela y casa, y finalmente, sintetiza esos ámbitos de participación.

Una vez revisadas e interpretadas las narraciones en diarios personales escritos pasaremos a revisar, en el siguiente apartado, las historias sobre ‘no permitir que alguien juegue’. Niñas y niños podían escribir la historia que deseasen sobre una situación en que se prohíbe el juego. La metodología de análisis y los resultados los exponemos enseguida.

5.5. Microcontextos y geografías de exclusión en textos escritos por niñas y niños sobre el tema ‘no permitir que alguien juegue’

5.5.1. Introducción

A continuación presentamos un estudio específico sobre los motivos de exclusión del juego.

Niñas y niños son reproductores, cocreadores y participantes de su entorno, y pueden, usando las herramientas lectoescritoras en adquisición, relatar esa actividad. Nuestra investigación tuvo como trasfondo los elementos anteriores, particularmente nos interesó la forma en que niñas y niños relatan procesos de exclusión de una actividad total en su vida, el juego. La microtarea consistió en la redacción de una historia sobre “no permitir que alguien juegue”.

Por ello este texto se centra en el análisis de producciones escritas en castellano de niños y niñas cuya lengua materna es el tojol-ab’al. En la escuela de estudio el castellano es aprendido en la escuela primaria y secundaria pues la educación básica en México está centrada en una alfabetización castellanizada. Véanse casos concretos de la coerción para aprender el castellano y el desplazamiento de la lengua materna en ámbitos pedagógicos en Cruz-Pérez (2011). Estamos de acuerdo en que niñas y niños debieran aprender a leer y escribir en su propia lengua, circunstancia que aún no sucede en la comunidad indígena tojolabal estudiada, por ello solicitamos las narraciones escritas sobre la lengua que efectivamente aprenden a escribir, el castellano.

De los textos analizamos los contextos socioculturales y geográficos narrados, y cómo niñas y niños autorreferencian su actividad y la de otras personas, a fin de comprender la preponderancia del uso individual o colectivo en las acciones, quiénes aparecen en los textos y qué hacen con ellos; si la narración incluye acciones de sí mismo o narra lo que hacen otros. Además, su espaciotemporalidad, es decir, las geografías por las que transitan los actores de sus historias. Finalmente, dibujaremos un panorama de las formas de exclusión y discutiremos el concepto, documentando su polimorfismo.

El tema base para la redacción fue el no permitir que alguien juegue. El juego lo consideramos un espacio-tiempo de configuración especial en la infancia que permite exploración, aprendizaje, construcción, socioconstrucción y protagonismo. En modo similar, la narración contiene aspectos colindantes con el juego de crear o duplicar mediante el texto, su experiencia en términos que desean. Es decir, hacen una transformación. La narración tiene ese sentido de representación, donde cuenta y circunscribe un hecho atravesado por la subjetividad y experiencia del narrador. Es

como si el narrador hiciera una síntesis subjetiva de su experiencia y el texto fuera el vehículo a la vez de exposición y articulación de dicha experiencia.

Quisimos acercarnos a las historias que los narradores cuentan de la situación aparentemente de exclusión pero que es general y ambigua –no permitir jugar a alguien-. Con ello pretendimos conocer cómo se producen interacciones de ese tipo, asumiendo el carácter situado y contextual de la interacción y los valores imbricados en ella. Un concepto útil para guiar estos esfuerzos es el de geografía moral, por el cual entenderemos los espacios y usos en que los conceptos de bienestar o daño están ubicados, por el narrador.

El estudio de las infancias y los lugares en los que viven es un área relevante para la comprensión de la niñez en el contexto y los procesos socioculturales, la infancia produce y reproduce prácticas y rutinas adultas, pero hace una apropiación y reproducción interpretativa, modificando en la microcultura –muchas ocasiones a través del juego- ciertos sentidos (Corsaro y Eder, 1990; Corsaro, 1992; Poveda, 2007). También, muchas rutinas las crean ellos.

Si bien conceptos como infancia tienen una utilidad para ubicar una población en sentido etario, también, lo hacen en otros sentidos, como el político, educativo, psicológico, etcétera (Holloway y Valentine, 2000). La infancia puede comunicar su situación contextual (Hohti y Karlsson, 2014). Los lugares en que se desplaza son físicos, simbólicos y culturales, pero ¿qué lugares y qué posición en ellos tiene la infancia desde su propio punto de vista? Como adelantamos al inicio, nuestro trabajo partió de la premisa de que la infancia puede correferenciar su estatus ontológico a partir de la narración por escrito de su actividad. Propusimos microtarefas de redacción, diarios personales y cuentos, y aquí revisamos textos y representaciones gráficas espontáneas.

Niñas y niños contienen en sí simultáneamente una capacidad asimilativa-reproductiva de su entorno sociocultural, y también son cocreadores a través de procesos participativos y constructivos de sus prácticas y las que ven de otros. Los estudios sobre geografías de niños y niñas (*children's geographies*), es decir, el de los espacios, son vastos (Matthews y Limb, 1999; Holloway, 2014; Holloway y Valentine, 2000; Poveda, Casla, Messina, Morgade, Rujas, Pulido y Cuevas, 2007), y nos ayudan a comprender cómo los entornos son transformados y cómo los niños y las niñas aparecen en esas transformaciones (Holloway y Pimlott-Wilson, 2014), pues dichos estudios son una forma de investigación centrada en y desde los niños y niñas (Barker y Weller, 2003), además que nos acercan a conocer aspectos físicos de los espacios que se viven, los representacionales y simbolizados.

Sarah Holloway y Gill Valentine (2000), comentan que “quizá lo más obvio, pero también una de las contribuciones más importantes que la geografía puede hacer a los nuevos estudios sociales de la infancia es ilustrar la importancia del lugar” (p. 9), y más adelante, acentuando la importancia del lugar en relación a la identidad y vida, dicen “una segunda y muy relacionada manera en el cual debemos pensar acerca de la espacialidad y la infancia, es centrarnos en esos espacios cotidianos a través de los cuales las identidades y vidas de niñas y niños son hechas y rehechas” (p. 11). Una condición inevitable e insoslayable de la naturaleza humana es que somos entes materiales espacio-temporales. Donde ocurre física y simbólicamente nuestra existencia es en lugares por los que nos movemos, por donde transitamos física o simbólicamente, dado que somos seres en desarrollo, en transformación.

El estudio de las geografías de la infancia ha sido diverso, se ha puesto atención en el punto de vista de niñas y niños y en metodologías adultas mediante procedimientos de triangulación (Hemming, 2008), o combinando entrevistas con otras técnicas como la fotografía, el dibujo, mapas mentales y paseos (Trell y Van Hoven, 2010). La diferencia con los estudios de geografía humana en general, de acuerdo a Richard Yarwood y Naomi Tyrrell (2012), es que la investigación en geografías de la infancia está centrada en el punto de vista de niñas y niños, en que el espacio es un contexto que puede ser correlatado de distinta manera según las propias vivencias. Es por ello que conocer los lugares donde se sitúan los objetos y personas en la narración, nos ayuda a comprender qué representa tanto el juego como la exclusión del mismo.

Esta subárea de geografía humana, y podría decirse de estudios sobre la infancia, utiliza técnicas participativas y la consideración del niño con agencialidad en el proceso de construcción del objeto y de la información relacionada con él. Schäfer (2012), hace un recuento del nacimiento de este tipo de estudios, encontrando a finales de la década de los noventa del siglo veinte un nodo que cambió las formas de ver la geografía, incluyendo a los niños y sus visiones, hasta ese momento ausentes en los estudios académicos.

Hay investigaciones que han utilizado observación participante y entrevistas para conocer los espacios que son usados por niñas y niños en situaciones de juego (Poveda, 2001; Ferré, Ortiz y Prats, 2006).

Advertimos, una vez inmersos en el análisis de los datos, y a fin de tener una visión comprensiva del contexto sociocultural transcrito en las narraciones, desde la autorreferencia, atender a temas emergentes en el análisis. No se tenía previsto hacer análisis sobre geografías de la infancia, pero dado que las acciones en las narraciones tienen una circunscripción espaciotemporal y la aparición de dibujos como elemento

lúdico a las narraciones, el concepto de geografías de la infancia es una herramienta útil para la contextualización de la acción narrada.

La narración como proceso ocurre por una mente creadora y recurre en mentes cocreadoras o lectoras. La narración, cual es obvio, transcurre entre humanos y ahí tiene sentido. Pero dicho sentido no es dado por la narración misma, sino por quienes intervienen en ella. La vida humana se atraviesa por la construcción de historias, organiza el mundo en secuencias, sucesos y no solo en razonamientos lógicos (Smorti, 2008; Smorti, 2007, p. 71). Hay una exposición del sí mismo individual y social a través de la narración. Así, el lenguaje dota de verdad o verosimilitud a la vida, sujeta a referencias. Por tanto, cada narradora o narrador pueden contarnos las formas en que posicionan el juego y la exclusión.

Este brevísimos repaso por algunas de las funciones de la narración en la vida pueden ser suficientes, provisionalmente, para pensar que si es un elemento que acompaña y que dota y contiene significados, nombra y ordena los recuerdos, es relevante su estudio. Sabemos que niñas y niños participan y observan en su comunidad, haciendo con otros, viendo lo que otros hacen y haciendo lo que han observado y visto de otros. Barbara Rogoff, quien ha trabajado con niños mesoamericanos, indígenas, ha teorizado y documentado este asunto (Correa-Chávez y Rogoff, 2009; Gutiérrez y Rogoff, 2003; Rogoff y Angelillo, 2002; Rogoff, Paradise, Mejía-Arauz, Correa-Chávez, y Angelillo, 2003). Niñas y niños usan los recursos, herramientas y otras creaciones materiales y simbólicas para su desplazamiento y posición frente al mundo, no dejando duda que somos sujetos culturales (Shweder, 1999; Valsiner, 2009).

Gran parte de la atención puesta en la investigación que desarrollamos se incluye en una inmensa cantidad de argumentaciones epistemológicas y axiológicas que intentan posicionar y reconocer a los niños como relatores de su actividad y de la que les rodea. Para ilustrar algunos de los temas de interés en el área de geografías de la infancia, tómense los ejemplos de Walker, Whittle, Medd, Burningham, Moran-Ellis y Tapsell (2012), para el tema de inundaciones; Porter y Abane (2008), para transportes; Habashi (2011), en la religión. Otros se han centrado en la diferencia de algunos ámbitos del desarrollo, por ejemplo en el de la narración entre niñas y niños rurales y urbanos (Vanderbeck y Morse, 2003).

Coincidimos, similar a Korbin (2010), que los estudios de la infancia solicitan ser interdisciplinarios, y también con Thilde Langevang (2007), de que deben combinar técnicas y tratarles de manera reflexiva, a fin de comprender la complejidad donde las infancias viven. Algunos como Lee y Abbott (2009), han investigado con niñas y niños rurales su percepción del espacio, en relación a su actividad física y son un ejemplo de

un acercamiento multimétodo. John Horton y Peter Kraftl (2006), proponen ver el espacio de los niños no solo en sus aspectos de crecimiento, y quizá desarrollo observado como mejora, sino ver las condiciones materiales.

Nuestro trabajo aquí compele, como se ha esbozado, a documentar los lugares y espaciotemporalidades que podemos observar en la actividad de narraciones escritas y los dibujos que de ellas se derivan de niñas y niños, por ello tenemos la pregunta que guía este esfuerzo: ¿qué espacios y relaciones en ellos narran niños y niños?.

Por contexto físico nos referimos a la descripción del ambiente, los objetos y su posición respecto al narrador. La interacción son aquellos intercambios, entre los niños narrados y entre las personas u objetos que les rodean. La participación son las actividades de acompañamiento y el hacer con otros.

5.5.2. Método

5.5.2.1. Microtarea y corpus de datos

Los datos se generaron del estudio etnográfico (años 2012-2013) que hemos comentado anteriormente. Utilizamos la palabra generar en el mismo sentido que Garcez, Bulla y Loder (2014): “en lugar de recolección, porque entendemos que la vida social que nos interesa entender es en sí misma difusa y que no puede ser captada integralmente por ningún aparato o método de grabación” (p. 262).

La tarea consistió en redactar durante abril de 2013, una historia, cuento u obra de teatro. Se estableció así para que hubiera libertad de escribir sobre el tema propuesto. Aunque niñas y niños hicieron diarios personales escritos y la redacción de historias sobre cuatro temas, aquí abordaremos solo una historia: “No permitir que alguien juegue; no dejar jugar a alguien” (*Figura 108*). La solicitud de participación se hizo desde la escuela para que redactaran en casa en horarios no escolares.

5.5.2.2. Participantes

Se obtuvo consentimiento informado y autorización, y no se expuso a situaciones de daño a niñas y niños. En la redacción de historias participaron 136 niñas y niños (47.7 % respecto a los diarios). La mayoría de los 136 participantes (90 %), había redactado diario personal. Las niñas y niños del estudio, con edad media de 10 años ($DT = 1.4$), son de educación primaria en proceso de bilingüismo (tojol-ab'al – castellano) oral y escrito (*Tabla 81*). Los textos se escribieron en castellano, segunda lengua que están aprendiendo y en la cual están alfabetizándose. Recordando lo que ya comentamos respecto al tojol-ab'al, es una lengua mayense-mesoamericana del sur de

México con una población hablante cercana a 70000⁶⁷. Son registros inexactos puesto que los censos incluyen solo a población mayor de cinco años y solo a los que se autodefinan hablantes, criterio también para hacerles corresponder con indígena (INEGI, 2010). Los participantes tienen una edad entre siete y trece años y están escolarizados en una escuela primaria de una localidad rural que ronda los 2000 habitantes, ubicada en el municipio de Las Margaritas, Chiapas, México.

Tabla 81. Participantes (n=92) incluidos en análisis de historia ‘no permitir jugar’ según grado escolar y sexo

Grado escolar	No dejar jugar			Subtotal
	Niño	Niña	No anotó sexo	
Segundo (7-10 años)	2	4	2	8
Tercero (8-10 años)	13	12	1	26
Cuarto (9-12 años)	7	9	0	16
Quinto (10-13 años)	8	12	1	21
Sexto (11-13 años)	8	13	0	21
Subtotal textos por sexo				
Porcentaje	41.3 %	54.3 %	4.3 %	100 %

Los participantes que redactaron fueron 136 (Tabla 82). Sin embargo, algunos redactaron sobre temas no propuestos o copiaron narraciones de sus pares familiares (hermanos, primos), por tanto el corpus de análisis se conforma por 92 textos y 23 dibujos que aparecen en textos.

Tabla 82. Características generales de los textos según la instrucción solicitada

Escribe o dibuja	Frecuencia	Porcentaje	
Sobre tema	<i>Textos originales (los analizados)</i>	92	67.6 %
	Textos repetidos	13	9.6 %
No sobre el tema		24	17.6 %
Tojolabal		7	5.1 %
Total de textos recolectados		136	100 %

La situación de los redactores que copiaron nos hace caer en cuenta del intercambio de información entre niñas y niños, y sus procesos de aprendizaje de manera colaborativa (Rogoff, 1994, 1996), principalmente entre hermanas y hermanos. De los que escribieron en tojolabal no tenemos traducción confiable, por ello esos siete textos quedan excluidos del análisis, pero no así sus dibujos, en caso de que los tengan.

⁶⁷ Aunque para el INEGI (2010) la población tojolabal es de 51,733

Cada texto se escribió en un folio tamaño carta. La instrucción específica oral era “Escribe sobre no permitir que alguien juegue o no dejar jugar a alguien”. De manera oral se les comentaba que si deseaban podrían dibujar.

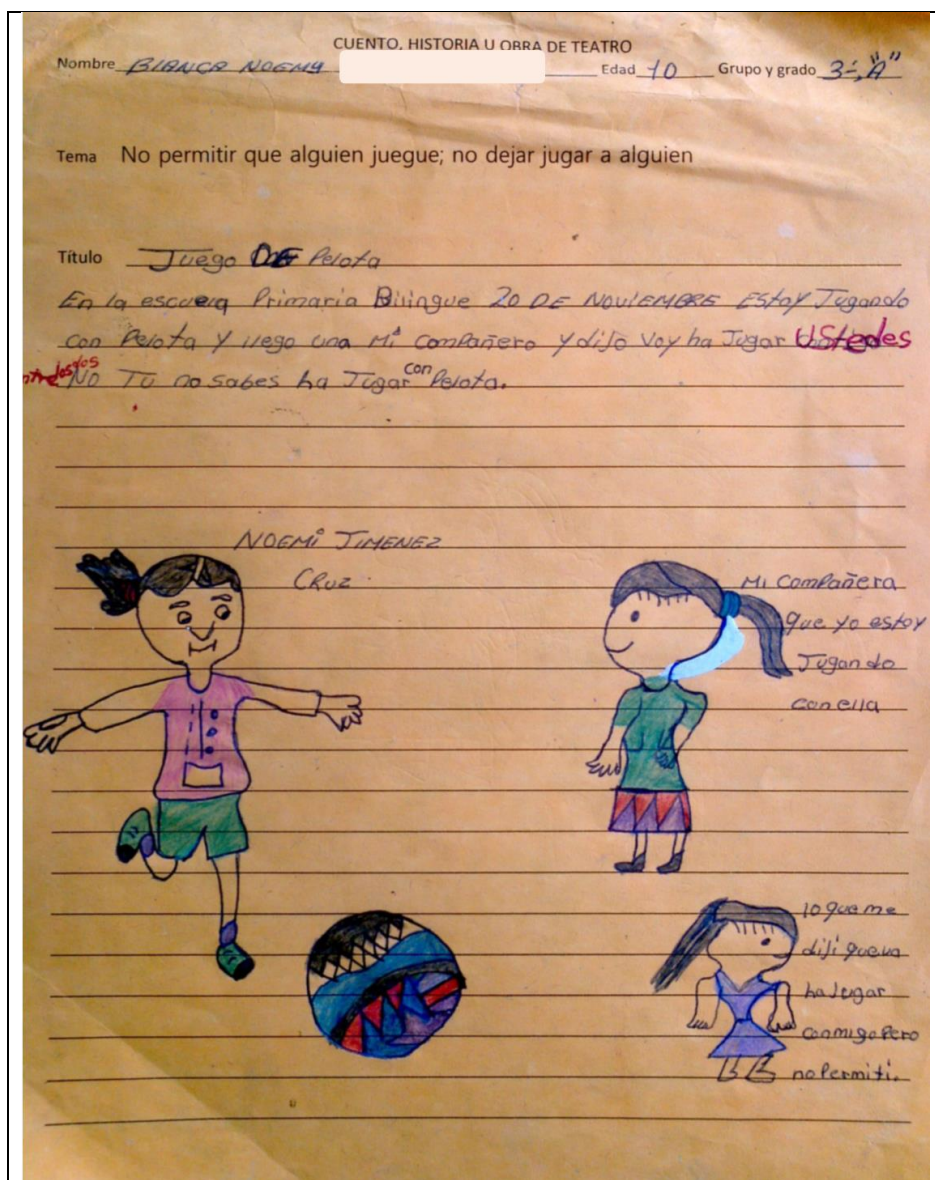


Figura 108. Ejemplo de folio cumplimentado por Blanca Noemí

Participante [76-Toj-3-10a-Fc-Blanca Noemí]

Nota: hay una sobremarca, quizá del profesor, que tachonea “contigo” y sobreescribe “Ustedes dos”

5.5.2.3. Lugar de estudio

La localidad cuenta con servicios educativos de preescolar, primaria y telesecundaria. Su actividad económica es agricultura de subsistencia, agricultura a menor escala con cultivos de maíz, frijol y calabaza, y ganadería de traspatio. Algunos jóvenes y adultos varones emigran para trabajar a ciudades como México D.F., Cancún, Playa del Carmen, municipios cercanos como Las Margaritas o Comitán de Domínguez, y otros a ciudades de Estados Unidos de América. Las mujeres se quedan en casa haciendo labores domésticas y en la milpa –trabajo agrícola–, como lo describe Víctor, un niño de 10 años de edad cursando el tercer grado de primaria:

mi mama siempre sale a trabajar en la milpa sale a las 6 en punto y regresa a las 11 en punto para que yo y mis ermanos podemos comer y mi papa se fu a buscar trabajo en la ciudad de Mexico para que podamos poner un pantalon y un na camiseta yo, con mis ermanos y cu ando regre mi papa dise mi mama que va a traernos un nos pantalones por ir a clase mientras tanto aqui estamos solitos yo mis ermanos y con mi mamita luchando para que podamos comer un poco de frijol y maiz a ora mi mama esta preparando la tierra para que cuando baje la lluvia ya este lista para poder sembrar nuestro maiz y frijol para que cuando buelva de Mexico mi papa tengamos de comer. Mi mama trabajo en la milpa y tan bien en la cocina en la mañana nos de de comer y cuando recresa nos prepara tanvie nuestra comida. fin “gracias” [Escrito sobre Trabajo, participante 291-Toj3-10o-Tabajo-Víctor Marín]

Víctor nos ayuda a comprender la atención de su madre para su cuidado y alimentación, y el uso de diálogo con sus hijos para explicarles las razones por las que su papá tuvo que emigrar. Esta participación y apoyo en actividades domésticas y agrícolas la observamos también en niñas y niños.

5.5.2.4. Forma de análisis

Hicimos un microanálisis de las acciones narradas (*Capítulo 3*), modelo que surgió inductivamente de textos personales escritos sobre el recreo escolar y la vida cotidiana, de estos y otros participantes en este estudio etnográfico. Para el análisis nos auxiliamos de algunos elementos de etnopoética de acuerdo a la recomendación de Blommaert (2006), Poveda, Cano y Palomares-Valera (2005), Poveda (2002) y Hymes (1994).

Una vez redactados los cuentos, se recolectaron, se escanearon y se regresaron a los participantes. Luego, se hicieron transcripciones literales y se procedió con análisis.

5.5.2.5. Criterios para inclusión de textos en análisis

Cualquier texto o lo que hizo el participante en la microtarea es de nuestro interés, pero para el caso que nos ocupa aquí solo incluimos en análisis los textos escritos y dibujos que se refieran al tema central de no permitir jugar. Algunos participantes redactan o copian narraciones que les fueron contadas o que leyeron pero que las incluyen en los modos en que las recuerdan y los modifican y esos sí son incluidos.

El análisis lo centramos en lo siguiente: a) identificación de los contextos de redacción, es decir, desde dónde se narra (eje o núcleo deíctico), los espacios narrados, las relaciones con pares y adultos, y la implicación del narrador en el texto.

5.5.2.6. Criterios para análisis: segmentación del texto

Respetamos la escritura original, literal, de los textos. Hacemos una segmentación por la unidad mínima que expresa un hacer, es decir, por la acción. Separamos cada texto en líneas, basándonos en conectores y disyuntores como: entonces, pero, y, después, como. La línea puede ser una palabra o frase y contiene tácita o explícitamente los siguientes elementos de la acción recomendados por Plascencia y Linaza (*en prensa*): solicitador, destinatario, efecto, objeto, agentes y lugar-espacio. La estrofa, es la situación global o contexto textual donde la línea significa algo en coordinación con otra. Una o varias estrofas pueden hacer alusión a una escena. Esta organización línea-estrofa-escena, otros la han llamado acción, episodio y guion. En cuanto a criterios para la segmentación les consideramos similares.

5.5.3. Resultados

Los resultados los organizamos de la siguiente forma. Primero presentamos textos de cuatro participantes. Luego presentamos los resultados cuantitativos del análisis de las historias. Finalmente, las geografías plasmadas en los dibujos.

Presentaremos textos de participantes que nos ayudan simultáneamente ver dos asuntos, primero la metodología y los modos analíticos y segundo, la interpretación en sí misma de lo que redactaron niñas y niños. Por ello, revisaremos cuatro textos de participantes a profundidad, analizamos las geografías aparecidas en los dibujos, presentamos resultados generales de los 106 textos analizados y finalmente concluimos.

A fin de mostrar el modo que analizamos los textos, presentamos el microanálisis usando información de Blanca Yenifer [20-Toj2-8a-NJ-Blanca Yenifer].

La primera parte del análisis, para la segmentación nos basamos en Plascencia y Linaza (en prensa) y Poveda, Cano y Palomares-Valera (2005). El primer paso fue separar el texto en líneas, numerándolas consecutivamente. Luego, con letras mayúsculas se organizan en estrofas y se asigna algún título definitorio de la temática contenida.

Posteriormente, se separa en escenas y asignamos números romanos. Para cada participante se hizo este procedimiento. La numeración al interior del texto de un participante es consecutiva, y reinicia con cada participante.

5.5.3.1. Aprendizajes de situaciones de exclusión a partir de participantes

5.5.3.1.1. Blanca Yenifer: la inclusión exclusiva

Blanca Yenifer, la narradora, cuenta la historia solicitada (*Figura 109*).

Las líneas 1 a 4 aluden a la situación de juego ya iniciado y en curso por la narradora en conjunto con su prima. Llega otra niña que por sus atributos, considerados así por las que juegan, es rechazada. A la estrofa “A” la denominamos *Juego con prima y rechazo a Paola*. A partir de ese rechazo, Paola, la rechazada, llora, lo que provoca lástima en las niñas excluidoras que deriva en modificar su resolución inicial y le permiten que juegue. Esta estrofa “B” la nombramos *Sentir lástima por llanto e inclusión al juego*.

La inclusión en el juego recién autorizada demanda la enseñanza de cómo jugar a quien se integra, estrofa “C”. Esto ocurre porque la narración cuenta que la niña es loca, por tanto, necesita adherirse al sistema deóntico del juego, es decir, a los modos en que *debe jugar* según ya se hace por quienes poseen el juego. La estrofa “D” contiene acciones de juego y la estrofa “E” una nueva exclusión porque Paola no se ajusta a

como juegan. La secuencia A, B, C, D y E son la escena “I”. Luego, adviene la escena “F”, que recuerda a las estrofas A y B, pues es una nueva integración al juego. Por tanto, las estrofas se organizan en dos escenas, una en la que se excluye, se integra, enseñan, juegan y excluyen y otra por la reintegración a la actividad lúdica.

Línea	Texto	Estrofa	Escena
1	un día jugamos con mi prima naye		
2	entonces bino la Paola	A	
3	como ella es muy loca	Juego con prima y	
4	entonces mi prima y yo no permitimos que juegue con nos otras dos	rechazo a Paola	
5	entonces la Paola yoro porque no la dejamos jugar con nosotros dos mi prima y yo	B	
6	entonces mi prima y yo sendimos lastima	Sentir lástima por llanto	
7	entonces <i>la dejamos</i> jugar con nosotras dos mi prima y yo	e inclusión al juego	
			I
8	entonces ella nosa bía como jugar como estábamos jugando	C	
9	entonces le enseñamos como jugar	Enseñar a jugar	
10	como somos tan bobas jugamos		
11	ista entonces mi prima i yo		
12	y la Paola quedo en nuestra casa de mentira	D	
13	entonces mi prima y yo juimos a traer lodo	Juego	
14	con ese lodo jugamos a los pallasos		
15	entonces lo molemos ese lodo nos macillamos con ese lodo		
16	entonces la Paola era muy loca	E	
17	le dijimos que la (ya) no jugara	Exclusión	
			II
18	entonces empeso a yorar y yorar	F	
19	entonces mi prima y yo sendimos lastima otra vez	Llanto-	
20	entonces entonces jugamos de los pallasos.	inclusión	

Figura 109. Separación en líneas, estrofas y escenas de historia sobre *No permitir jugar*, Blanca Yenifer

No hay una valoración negativa moralmente de la situación de exclusión por sí misma, sino en relación a los efectos (sentir lástima) en quienes excluye. Véase más adelante en la *figura 110* los elementos del microanálisis.

Adicional al microanálisis mostrado en *figura 110*, un asunto que nos interesa es saber, además del eje deíctico, la preponderancia de sujetos en la narración. En la *tabla 83* exponemos la presencia de las dos personas que aparecen. Aunque está ausente la primera persona del singular, la presentamos para contrastar con la aparición de las otras dos.

Tabla 83. Preponderancia de sujetos individuales y colectivos en la narración, Blanca Yenifer

Preponderancia	Líneas	Porcentaje
Yo (yo, me, mí, mí, etc.)	-----	0 %
Nosotras (nosotras, nuestra, nos, etc.)	1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 20	70 %
Él-ella (la, el, un, uno-a, etc.)	2, 3, 8, 12, 16, 18	30 %

Nota: se toma en cuenta el sujeto explícito o tácito. El porcentaje respecto al total de líneas

La narradora y su prima están continuamente haciendo actividades conjuntas como se ve en las líneas 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19 y 20. Encontramos en el texto de esta narradora seis estrofas centradas en el tema solicitado. Las estrofas nos ayudan a comprender cómo se dan las interacciones. La inclusión en el espacio y tiempo de juego no deriva necesariamente en acción conjunta aunque sí genera situación lúdica. A fin de mostrar esto esquemáticamente, véase páginas más adelante la *figura 111*. Los números que aparecen corresponden a las líneas, la palabra Nosotras a la narradora y su prima, y Ella (Paola) es la niña que deseaba ingresar al juego.

Elementos intra-textuales	Referencias
Temáticas	Jugar Solicitar jugar Acordar no dejar jugar Llorar Sentir lástima por quien llora Acordar dejar jugar Enseñar Jugar: transformarse (maquillarse, jugar a la casita, ser payasos) Negar el juego una vez iniciado Reintegración al juego
Eje deíctico	Narradora – Prima
Personajes	Narradora, Prima [Mi] y Paola [la]
Agencialidad: lo que hacen los personajes	Narradora-prima: jugar, permitir o prohibir jugar, indicar cómo jugar, desplazamiento por materiales (traer lodo), preparar el material, maquillarse Paola: adherirse a lo que establecen Narradora-Prima
Protagonismos	Principal: Narradora-prima (jugamos, le dijimos, la dejamos) Subordinada: Paola (vino, es muy loca, lloró,)
Nodos problemáticos	Escena A: Como Paola es muy loca → No permitir jugar Escena B: Paola llora → Permitir jugar Escena E: Paola era muy loca → Cancelar juego Escena F: Paola llora → Permitir jugar
Lugar-Espacio	Posiblemente casa y juego entre pares
Temporalidad	Un día
Referencia sociocultural	Juegos de fantasía Primazgo
Alusión a interacciones previas	Ella es muy loca
Emociones	Llorar Sentir lástima
Aproximación estética	[No se presenta]
Valoración de la acción	Calificación negativa: es muy loca, no sabía jugar
Argumentación de la exclusión	Ella es muy loca (líneas 3 y 16)
Narradora como protagonista en la historia	Sí – Exclusora-Inclusora
Sobre quién se cuenta la historia	Nosotras (prima y yo) y ella (Paola)
Historia personal o de otros	Personal
Mismo sexo con quien juega	Sí – Niña

Figura 110. Microanálisis de historia *No permitir jugar* | *Participante [20-Toj2-8a-N]-Blanca Yenifer*

La *figura 111* representa la geografía narrada. Las narradora y su prima (Nosotras) están en una situación lúdica, recuadro verde, y juegan, franja rosa. Así y ahí inicia la narración. Ella-Paola (la otra), viene de allá y pide ingresar a la situación lúdica-juego. *Nosotras* tienen la concepción de que ella es una loca, por eso deniegan el ingreso. Esta prohibición produce que Paola llore. Este llanto nos hace ver la importancia que tenía el jugar por parte de Paola, su deseabilidad. Cuando el llanto es advertido por Nosotras, “conmueve” a las que juegan y les obliga a permitir el ingreso a la situación lúdica. Es una obligación puesto que hay un prerequisite y un directivo que produce la acción “permitir jugar”. No se confunda por tanto, con una acción prosocial altruista.

En el esquema intentamos hacer notar que la participación de Paola en la narración es subordinada. Véanse por ejemplo los ingresos y egresos de la situación lúdica (franja verde), siempre son producidos por el consentimiento y agencialidad dada por Nosotras, pero en realidad nunca logra ingresar al juego como tal, al hacer conjunto (franja rosa). Pareciera que está en un juego paralelo, al menos discursivamente. Nos detendremos un instante para decir que la situación es desde el punto de vista de la narradora Blanca Yenifer, por lo que no sabemos la propia transcripción de la experiencia y su valoración por parte tanto de su prima como de Paola.

Con una lectura periférica tendría a pensarse el texto aquí expuesto como un ejemplo de exclusión e inclusión, pero realmente es una posición diferente, una *inclusión exclusiva*, en que se le permite jugar, pero, la incluida nunca juega realmente con ellas, sino, para ellas. Veamos la argumentación de la valoración anterior. En las escenas A y B, antes de la enseñanza del juego, la deixis nos muestra que Paola estaba excluida, ella que vino. Había un núcleo, un eje deíctico Nosotras; luego, después de que aceptan que juegue y que le enseñan, Paola se integra a la situación lúdica pero no al núcleo deíctico, que siguen siendo: mi prima y yo. Se usa un artículo determinado “la”, que pareciera que habla de una impersonalidad, o un alejamiento afectivo, lo cierto es que en esta región de Las Margaritas, Chiapas, es común usar ese artículo antes de los nombres “la Paola”, “el Martín”.

Nosotras acepta que entre a jugar ella-Paola pero condicionado a las normas propias del jugar en curso. Le enseñan cómo hacerlo, pero, nunca en el texto está ella-Paola en el eje deíctico Nosotras. Permanece en todo el juego excluida, aunque dentro de la situación lúdica. Este texto nos hace reflexionar sobre que no es dicotómico el tema de la exclusión, que hay distintas capas. En dichas capas se observa la geografía agentiva de cada personaje. Es de resaltar que las inclusiones y exclusiones a la situación lúdica son propiedad de “nosotras” y no de quien ingresa.

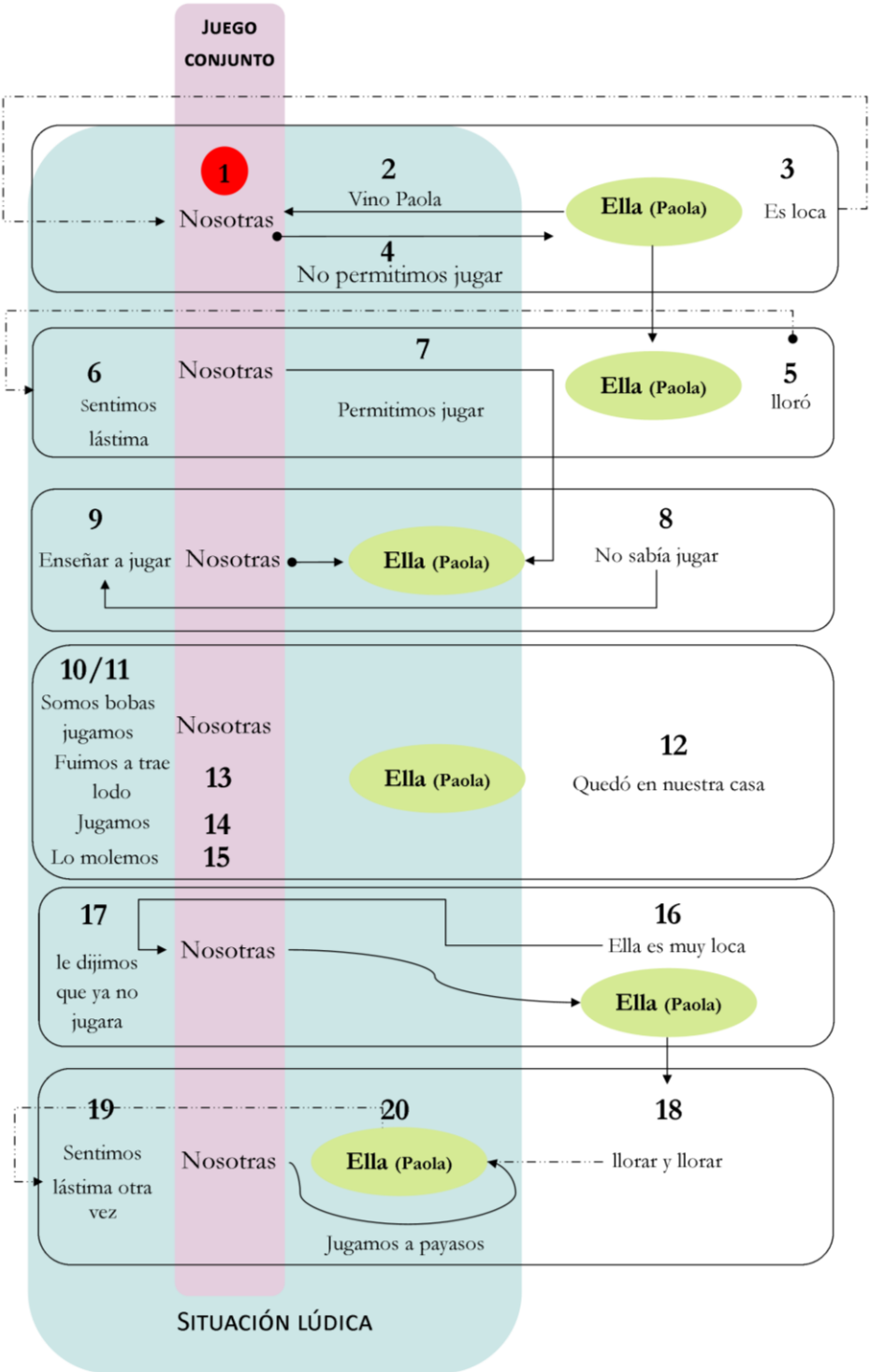


Figura 111. Geografía de inclusión exclusiva o invitar a jugar pero no jugar conjuntamente

Hay una suerte de micropoder visto en el ejercicio agentivo de Nosotras sobre ella-Paola, que coordina las acciones al sistema deóntico actual: se debe jugar así. Este ejercicio de micropoder está localizado en la práctica anterior al juego y condiciona la posición de ingreso al mismo. Pero, para que se ejerza nuevamente tendrá que salirse de ese sistema deóntico que excluye prácticas de ese tipo. Este asunto es complejo, si se observan algunos juegos, sí hay referentes reproductivos de ejercicios de poder, pero estos son una simulación lúdica en que los participantes del juego aceptan su posición. Por ello se habla de una duplicidad epistemológica. Es real en el juego, es real fuera del juego, pero no es una correspondencia entre ambas.

Por tanto, el proceso exclusión-inclusión-exclusión-inclusión, no está completo; la inclusión completa al *núcleo central juego* (franja rosa en *figura 111*) discursivamente no se establece, siempre existen un eje deíctico nosotras al que ella-Paola se adhiere subordinadamente. Hay pues dos núcleos, uno agentivo: yo-prima, y otro dependiente o no agentivo, ella-Paola. No se logra pues un nosotros que integre a las tres.

El juego es una construcción privada y a la vez puede justificarse en términos de legalidad. La narradora establece una condición legítima: quien descompone el juego con sus locuras, no puede jugar *en nuestro* juego. Pero luego, la lástima, propicia cambio en la regulación deóntica externa y se permite hacerlo. La niña recién admitida no sabía jugar en los términos temporales y deónticos que se hacían ya, es decir, como estaban jugando.

La estrofa D es la que explica el tipo de juego: se trata de juegos de ficción, *jugar a como si*. Hay una casa de mentiras y los recursos naturales del entorno como el lodo los usan para transformarse en payasos; preparan el material y se maquillan. Son juegos de ficción con regulaciones: jugar a como sí, así.

Se admitió que ella-Paola jugara (línea 7), aunque no sabía jugar (línea 8 y era loca, línea 3) y por eso le enseñan cómo hacerlo (línea 9), pero ella-Paola no acata ese sistema normativo (línea 16), por tanto, hay una segunda exclusión (línea 17). La argumentación se sustenta en el hecho de que es muy loca al inicio (línea 3) y sigue siéndolo (línea 16). Un criterio, fuera del sistema normativo propio del juego, del cómo jugar, produce que se reconsidere su inclusión: el llorar, líneas 5 y 18. El ver el llanto produce lástima que modifica las decisiones en las que se basaban los criterios de exclusión, es loca.

Vemos en toda esta secuencia las negociaciones y contextos que dan pie a la exclusión legal y a la inclusión ilegal: otro sistema, fuera del ámbito normativo del juego en sí, el de las emociones corregula la interacción y las decisiones de inclusividad.

Al referir “quedó en nuestra casa de mentira” (línea 12), la narradora describe el juego de ficción pero lo comunica a nosotros, a los lectores de la narración. Aquí

observamos una de las virtudes de la técnica narrativa. Son las propias niñas y niños, bajo su argumentación contextual narrativa, los que nos hablan del juego en sus aspectos internos, su percepción de la actividad. Pero saben que esa historia es para otros y agregan “de mentiras” para localizar el juego en la ficción, es decir, para hablar del carácter lúdico de lo descrito. Da la impresión así que hay geografías en tres planos: a) el plano de lo físico y del hecho en sí ocurrido, lo que se intenta describir, b) la geografía del significado de los modos en que se narra la situación y c) la geografía en que el narrador localiza a su lector potencial y a los recursos de redacción en sí mismos.

Ella-Paola siguió siendo “loca” por lo que, no obstante a la inclusión, por no adherirse a los aspectos deónticos de la actividad lúdica (jugar así, jugar como nosotras), es expulsada. Pero, el sentir lástima *otra vez* por el llanto de ella-Paola cuando es retirada del juego, dicho llanto se narra metaforizado: “llorar y llorar”, como una incontinencia, una perpetuidad. La forma de parar ese llanto perpetuo es omitir su origen, por esta razón les hace modificar la regla deóntica y reconstruyen la situación lúdica, y vuelven a ingresar al juego de los payasos, preconstituido por Nosotras. ¿Si no estaba incluida ella-Paola en el núcleo agentivo Nosotras (en el juego, propiamente), por qué es expulsada al comportarse como loca? O lo que es lo mismo, no se puede expulsar si no está incluida. Reiteramos aquí que no hay en la narración elementos para una consideración de una inclusión completa.

No se enuncia la participación agentiva de ella-Paola en el juego, su protagonismo es subordinado, otro elemento confirmatorio de que la inclusión no fue ontológica.

Podremos concluir que la actividad de juego es una actividad deseada y buscada, persistente y que en ella confluye no solo el sistema deóntico *per se*, sino éste en coordinación con otros sistemas como el emocional.

Modos como el anterior lo vemos en sistemas políticos democráticos, en que los más pretenden incluir a los menos en referencia a sus propios términos. O incluso en varias políticas públicas de inclusión de grupos “vulnerables”. Les permiten una inclusión pero bajo los criterios estrictamente de quien incluye.

5.5.3.1.2. Blanca Noemí: negar el juego argumentando

Las geografías las obtenemos tanto de los dibujos de quienes lo hicieron como de lo que narran. En Blanca Noemí (ver *figuras 108 y 112*) se observa en su dibujo que hay una separación entre los que juegan (que poseen) y quien llega o pretende jugar.

La estructura nos ayuda con la interpretación de funciones y espaciotemporalidades donde ocurre la acción de exclusión.

Líneas	Texto	Estrofa
1	Juego de pelota	A Jugar a la pelota
2	en la escuela Primaria Bilingüe 20 DE NOVIEMBRE	
3	estoy Jugando con Pelota	
4	y llego una mi compañera	B Solicitar jugar
5	y dijo Voy a Jugar contigo	
6	No Tu no sabes ha Jugar con Pelota	C Negar el juego

Figura 112. Separación en líneas, estrofas y escenas de historia sobre “No *permitir jugar*”, Blanca Noemí

Participante [76-Toj3-10a-NJ-Blanca Noemí]

El eje deíctico es el aquí-yo-ahora, es decir, estar en la escuela jugando pelota. Yo [narradora] juega y llega alguien conocida, compañera, que quiere jugar explícitamente (líneas 4 y 5) y es desestimada su participación porque *no sabe jugar* (línea 6). La historia contiene argumentos verosímiles: no sabes jugar, no juegas. No hay expresiones emocionales ni de la rechazada ni de quien rechaza, ni connotación moral de prohibición de exclusión u obligación de inclusión.

Blanca Noemí presenta dos aspectos relevantes (*Figuras 112 y 113*). Marca, como lo solicita la instrucción, que está jugando y que no permite jugar. Sin embargo, nos dice que más allá de eso la justificación del rechazo de la solicitud de otra compañera, que quiere jugar, es porque *no sabe*. No hay más contexto narrativo. Luego, dibuja a una niña corriendo tras una pelota y otras dos en derredor. El dibujo, a nivel de perspectiva y composición es de hacer notar, porque da la idea que corre (cabello, manos, pierna de puntillas y la otra reclinada hacia atrás, la pelota “girando”). También hace notar cómo el objeto lúdico pelota tiene una relevancia crucial. Cómo el objeto sirve como aglutinante, como focalizador de atención: se desea usar el objeto lúdico, pero si alguien más lo está usando, hay que hacer petición.

El juguete como gran objeto de valor para niñas y niños, su posesión o pertenencia fue uno de los elementos claves en las historias, e incluso fue un argumento para prohibir el juego. Prohíbe jugar quien posee el objeto a quien no lo posee. Por eso la portada de esta tesis tiene esa representación, el juego conjunto usando un objeto y otra niña triste alejada de esa situación.

Juan Gabriel [180-Toj6-13o-NJ-Juan Gabriel] comenta al respecto del poseer el objeto: “Cuando se pelean los amigos porque el otro no tiene juguetes, pero el otro tiene su fruta y le dio un pedazo, y sus juguetes no se los permitió agarrarlos...”. El juguete es un eje deseado que organiza algunas veces la actividad lúdica.

Elementos intra-textuales	Referencias en texto
Temáticas	Jugar a la pelota
Eje deíctico	Negar ingreso al juego
Personajes	Yo [Narradora]
Agencialidad: lo que hacen los personajes	Yo [Narradora], Ella [Mi compañera]
Protagonismos	Yo [Narradora] juego; no juegas; tú no sabes jugar
	Ella-Compañera: solicitar jugar
	Principal: Yo [Narradora]
	Subordinada: Ella vino, pidió jugar
Nodos problemáticos	Escena D: Voy a jugar contigo → No, tú no sabes jugar
Lugar-Espacio	Escuela primaria
Temporalidad	[Un día]
Referencia sociocultural	Juego con pelota- futbol
Alusión a interacciones previas	Tú no sabes jugar
Emociones	Ninguna
Aproximación estética	[No se presenta]
Valoración de la acción	No sabes jugar
Argumentación al nodo problemático	No saber jugar (línea 6)
El narrador es protagonista en la historia	Sí – Exclusora
Sobre quién se cuenta la historia	Yo [Narradora] y ella [Compañera]

Figura 113. Microanálisis de historia “*No permitir jugar*”, Blanca Noemí
Participante [76-Toj3-10a-NJ-Blanca Noemí]

Como vemos en la *tabla 84* la preponderancia “escrita” es de 66.7 % para el Yo, pero con el dibujo nos damos cuenta que en realidad es un juego hecho con otra compañera. Por ello en la preponderancia lo anotamos así.

Tabla 84. Preponderancia de sujetos individuales y colectivos en la narración, Blanca Noemí

Preponderancia	Líneas	Porcentaje
Yo (yo, me, mi, mí, etc.)	1, 2, 3, 6	66.7 %
Nosotras (nosotras, nuestra, nos, etc.)	0	0 %
Él-ella (la, el, un, uno-a, etc.)	4, 5	33.3 %

Nota: se toma en cuenta el sujeto explícito o tácito. El porcentaje respecto a total de líneas

Este es otro modelo de exclusión con argumentación distinta al ejemplo 1, Blanca Yenifer, no es porque está ‘loca’ sino porque ‘no sabe’, que se le excluye.

5.5.3.1.3. Ana Elsi: tensiones en el jugar y argumentos sexistas para excluir

La historia que Ana Elsi nos cuenta [161-Toj5-12a-NJ-Ana Elsi] es cómo se argumenta la exclusión a partir del sexo y las tensiones que existen entre el jugar de niñas y de niños en un espacio y la territorización (*Figura 114*):

“unos mis compañero un mi compañera no quieren jugar porque es una niña por eso no la dejan jugar pero mi maestro nos explico que niñas y niños son iguales nada mas que tienen diferentes juegos pero somos mismos humanos y no debemos despreciar a las niñas si quieren jugar los niños deven aseptarnos y el dia siguiente nos dijo que si no vamos a jugar y nos otros dijimos que si pero eran muy pauleros y por nos otros como niñas no patiamos como eyos lo tiran o patian muy fuerte nos otros no lo patiamos y ellos se enojaron mucho y dice mejor que las chicas salgan no saven jugar dijo pero mis otras compañeras se salieron de fuego lla no jugaron y llo sali pero muy triste pero luego me alegro por jugar para prestarle una muñeca”

Líneas	Texto	Estrofas
1	unos mis compañero un mi	A Prohibir el juego por ser niña
2	compañera no quieren	
3	jugar porque es una niña por eso no la dejan jugar	
4	pero mi maestro nos explico	B Niños y niñas somos iguales
5	que niñas y niños son iguales	
6	nada mas que tienen diferentes	
7	juegos	
8	pero somos mismos humanos	
9	y no debemos despreciar a las niñas si	C Jugar con los niños
10	quieren jugar	
11	los niños deven aseptarnos	
12	y el día siguiente nos dijo que si no	D No jugar en circunstancias iguales
13	vamos a jugar	
14	y nos otros dijimos que si	
15	pero eran muy pauleros	E Excluir de juego ya iniciado
16	y por nos otros como niñas no	
17	patiamos como eyos	
18	lo tiran o patian muy fuerte	F Irse del juego de los niños
19	nos otros no lo patiamos	
20	y ellos se enojaron mucho	
21	y dice mejor que las chicas salgan	G Jugar a juego propio (con niñas)
22	no saven jugar dijo	
23	pero mis otras compañeras se	
24	salieron de fuego	
25	lla no jugaron	
26	y llo sali	
27	pero muy triste	
28	pero luego me alegro por jugar	
29	para prestarle una muñeca	

Figura 114. Separación en líneas, estrofas y escenas de historia sobre “No permitir jugar”, Ana Elsi

Participante [161-Toj5-12a-NJ]-Ana Elsi-161]

En la narración quienes juegan y son los que deciden si dejar jugar o no, son los niños (*Figuras 114 y 115*). Ellos son quienes se ubican como el núcleo poseedor de un territorio de actividad lúdica.

Ana Elsi habla de una situación moral de exclusión por género en su narración y la dificultad de coordinar un derecho por ser iguales como humanos, y el hecho de que las chicas no saben jugar porque son fauleros (pauleros).

Elementos intra-textuales	Referencias en texto
Temáticas	No dejar jugar porque es niña Maestro explica igualdad derechos de niños y niñas Jugar niñas y niños Niños fauleros- niñas no fauleras Niños se enojan y retiran a niña de juego Niñas se retiran, tristes Niñas se alegran por jugar a otra cosa
Eje deíctico	Ellos-mis compañeros, ella-compañera
Personajes	Ellos, ella, nosotras, profesor
Agencialidad: lo que hacen los personajes	Ellos (no dejan jugar, invitan, son fauleros, expulsan), profesor (concede e iguala discursivamente posición por sexo), ellas (pueden y quieren discursivamente; pero dependen)
Protagonismos	Ellos, ella, profesor, nosotras
Nodos problemáticos	No dejar jugar porque es niña; jugar pero eran fauleros, no saben jugar y deben salir
Lugar-Espacio	Escuela-cancha (espacio de ellos, habitan ahí)
Temporalidad	Un día, al siguiente día
Referencia sociocultural	Niños y niñas tienen diferentes juegos –pero son iguales
Alusión a interacciones previas	Ser niña
Emociones	Enojo (ellos), Tristeza (yo-nosotras)
Aproximación estética	[No se presenta]
Valoración de la acción	Somos mismos humanos y no debemos despreciar a las niñas si quieren jugar los niños deven aseptarnos
Argumentación al nodo problemático	No permiten jugar (ellos), son fauleros (ellos), no saben jugar (ellas), somos iguales (profesor)
El narrador es protagonista en la historia	Sí – Co-protagonista excluido
Sobre quién se cuenta la historia	Sobre compañera, compañeros y sobre sí misma

Figura 115. Microanálisis de historia “No permitir jugar”, Ana Elsi Participante [161-Toj5-12a-NJ]-Ana Elsi-161]

En el texto, aunque hay predominantemente el uso del género masculino, en realidad, se refiere a la situación de exclusión de los niños hacia las niñas. Así en el texto se comenta que los compañeros no dejan jugar porque son “niñas” y están tristes, porque ellas sí quieren jugar; no se debe despreciar a las niñas porque son iguales, son humanos, de acuerdo a lo que les ha dicho el profesor. Al día siguiente, ponen en operación los dos asuntos anteriores: sí quieren jugar y si dejan jugar a las niñas con ellos. La situación de que los niños son fauleros, patean y los tiran y ellas no lo hacen, la reflexión, contada por el narrador, de que sus compañeros quieren retirar del juego a las niñas.

El narrador mediante su narración habla de la situación de cómo hacer coexistir principios generales contra prácticas específicas, generales y concretas. Habla primero de un principio de exclusión que ocasiona que las niñas lloren porque no se les permite jugar (nótese que son los niños los que “no dejan” a las niñas); es decir, hay una apropiación masculina del juego de pelota o fútbol. Luego, de un principio general, más abstracto, de derechos por ser humanos: no despreciar y dejar jugar, aunque hace la acotación, puesta en lo que recuerda que “le dijo” el maestro de que “nada mas que tienen diferentes juegos pero somos mismos humanos”. Luego, narra estos dos asuntos en operación: dejar jugar, pero ellos eran muy fauleros —es decir, corrompen la teleología de este juego específico. Teleología, valga la aclaración, desde la visión de las niñas, porque desde los niños el jugar, ese saber jugar, es así como lo hacen ellos, aunque impliquen faltas desde el punto de vista de niñas. Esta razón, desde los argumentos de como ellos juegan les lleva a decidir que las niñas salgan porque “no saben” jugar. Es decir, no se atienen al juego, al juego previamente dicho como juego de niños.

5.5.3.1.4. Reyna Guadalupe: negociar la inclusión

Reyna Guadalupe [117-Toj4-10a-NJ-Reyna Guadalupe] nos presenta una situación de auténtica y persistente negociación tendiente en todo momento a restaurar la situación para hacer el tiempo y espacio jugable (*Figuras 116 y 117*). Narra lo complicado que es y las posibilidades. Pudiera el lector tener dificultades para dar seguimiento al texto, como quiera, presentamos textual y luego transcrito arreglando ortografía y puntuación en la segmentación.

“mi companiero me golpio no ba jugar porque no va jugar porque aller me empujo por eso no ba jugar pero no somos cabal en el equipo porque no se arreglen su problema y a ella se perdonan no lo boi a personar no lo bas a perdonar esta bien lo boi a perdonar perfecto y asi bamos a ser completos en el equipo bieno lo boi allamar increible claro y por lo tanto tienen que pedir una disculpa y si no me perdona. Y paso otro dia lo empujaro y les dijo sus maestro que ban a buscar los equipo y toda bia no son completos y le dijo que ba entrar y ella le dijo saber por que una amiga lo empuje no se si quiere que llo entre en el equipo bueno lo bui a preguntar y porque no quiere que entre porque no recuerdan que me golpio si pero piden disculpa esta bia que dijo que si bueno boi a traer un mango lla boi a traer sal picante y si coperamos claro si cómo ustedes ban a traer mango si bueno nosotros bamos a comprar sabrita. fin”

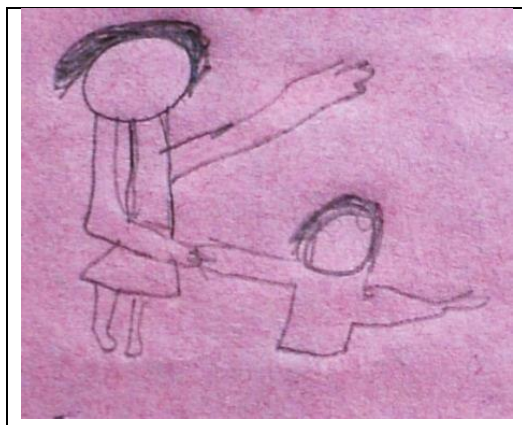


Figura 116. Dibujo de Reyna Guadalupe que acompaña su texto, representación de cercanía-lejanía

En la *figura 116*, en los personajes la niña tres aparece antes que las dos, intencionalmente le asignamos ese número pues aunque es la segunda que interviene hablando, es la tercera como personaje. Nótese que la niña 3 intenta mediar la situación (líneas 4, 6, 8, 10, 11, 16, 18, 20) e invita a pedirse disculpas para recomponer la situación lúdica pues si no están cabales (completos), no pueden jugar.

Líneas	Texto	Estrofa
1	Niña 1: Mi compañera (niña 2) me golpeó. ¡No va a jugar!	A Negociar el juego y mediar conflicto entre amigas
2	Niña 3: ¿Por qué no va a jugar?	
3	Niña 1: Porque ayer me empujó, por eso no va a jugar. Niña 3: Pero no somos cabal (no estamos completos) en el	
4	equipo. ¿Por qué no arreglan su problema y ya se perdonan?	
5	Niña 1: No la voy a perdonar.	
6	Niña 3: ¿No la vas a perdonar?	
7	Niña 1: Está bien, lo voy a perdonar.	
8	Niña 3: Perfecto y así vamos a ser completos en el equipo.	
9	Niña 1: Bueno, lo voy a llamar	
10	Niña 3: ¡Increíble!, ¡claro!	
11	Niña 3: (va hacia la niña 2, que empujó) Y por lo tanto tienen que pedir una disculpa,	B Conversar con la excluida para negociar el acercamiento entre amigas
12	Narradora: y dice	
13	Niña 2: ¿Y si no me perdona?	
14	Narradora: Y pasó otro día y lo empujaron y les dijo su maestro que van a buscar (formar) equipo y todavía no son completos. Y le dijo (le preguntó) que (si) va a entrar y ella le dijo:	C Negociar el juego entre amigas y su reconciliación
15	Niña 2: ¡Saber! ⁶⁸ , porque yo empujé a una amiga y no sé si quiere que yo entre en el equipo.	
16	Niña 3: Bueno, le voy a preguntar. (Va a con la otra niña y le pregunta) ¿Y por qué no quieres que entre?	
17	Niña 1: Porque, ¿no recuerdan que me golpeó?	
18	Niña 3: Sí, pero pidan disculpa	
19	Niña 1: Está bien.	
20	Niña 3 a niña 2: ¡Que dijo que sí! (sí te disculpa)	
21	Niña 2: Bueno, voy a traer mango	D Solución de conflicto y convivencia con amigas
22	Niña inespecífica 1: Yo voy a traer sal picante	
23	Niña inespecífica 2: ¿Y si cooperamos?	
34	Niña inespecífica: ¡Claro!, sí, como ustedes van a traer mango...	
25	Niña inespecífica: Sí.	
26	Niña inespecífica: Bueno, nosotros vamos a traer sabrita	

Figura 117. Separación en líneas, estrofas y escenas de historia sobre “No dejar jugar”, Reyna Guadalupe [117-Toj4-10a-NJ]-Reyna Guadalupe]

⁶⁸ Es una frase usual en la región que significa “no lo sé”, “lo desconozco” y “puede ser”. Se dice con cierta entonación difícil de describir, pero pudiera ser como: ¡Sá – ber!

Entonces, se tiene que hacer una negociación para dar sentido e iniciar el juego. La situación se torna de tal manera positiva para las relaciones entre pares que una vez resultado el conflicto acuerdan llevar comida para comer juntas, cooperar. El comer mango con chile y sal –que por cierto en trabajo de campo lo comimos junto con niñas y niños-, en la cultura de pares, cuando es temporada, es común y es motivo para compartir.

Elementos intra-textuales	Referencias en texto
Temáticas	Jugar No dejar jugar Conflicto entre pares Mediación de conflicto por par amigo común Disculparse Comer conjuntamente – cooperar
Eje deíctico	Niña 1 y 3, niñas 3 y 2 y niñas 1, 2 y 3
Personajes	Niñas 1, 2 y 3
Agencialidad: lo que hacen los personajes	Niñas 1 (no dejar jugar, perdonar, compartir), 2 (pedir disculpas, compartir) y 3 (mediar el conflicto entre niñas 1 y 2, compartir)
Protagonismos	Niñas 1, 2 y 3
Nodos problemáticos	No dejar jugar por daños intencionales previos
Lugar-Espacio	Cancha
Temporalidad	Un día – Al siguiente día (continuidad)
Referencia sociocultural	Deportes, juego con paridad de participantes, comida chatarra, comer juntas
Alusión a interacciones previas	Conflicto: una niña pegó a quien toma la decisión sobre quien juega y quién no
Emociones	Perdonar, está bien, perfecto, increíble, bueno, claro
Aproximación estética	[No se presenta]
Valoración de la acción	No hay valoración específica de la narradora
Argumentación al nodo problemático	No perdonar porque ayer pegó / disculparse para completar equipo
El narrador es protagonista en la historia	No: Fuera-Observadora
Sobre quién se cuenta la historia	Tres niñas compañeras

Figura 118. Microanálisis de historia “*No permitir jugar*”, Reyna Guadalupe
Participante [117-Toj4-10a-N]-Reyna Guadalupe

En el dibujo, se ve la negociación. Quizá Reyna Guadalupe no lo hizo en ese sentido pero nosotros lo tomamos así para metaforizar la negociación: acercarse (tomadas de la mano) y alejarse (otros brazos abiertos).

Ahora, revisaremos los resultados globales de las 92 historias, enfocándonos, de lo que hemos visto, en: argumentos, trama-final, posición de los narradores en la historia, negociación de la exclusión, aspectos morales y mención de emociones.

5.5.3.2. Argumentos, trama-final y posición de narradores en las historias

Encontramos 19 razones o argumentos por los cuales se puede prohibir que alguien juegue. Tales argumentos tienen que ver con las características propias que se le atribuyen al excluido o al que excluye, o prohibir porque no es espacio ni momento para jugar, por historial de relaciones o por gusto. Véase la diversidad y frecuencia de argumentos en la *tabla 85*.

Tabla 85. Tipos de argumentos para prohibir que alguien juegue de acuerdo a narraciones (N=92)

	Razones para prohibir la acción de jugar	Frecuencia	Porcentaje
1	Sin argumento	23	25 %
2	Inhabilidad (no sabes)	16	17.4 %
3	Atributo (malo, maloso, gorda, travieso, pateador, rebelde, ladrón, faulero, mentiroso, sordo, ser 'porquería')	12	13 %
4	Historia previa de conflicto	8	8.7 %
5	Momentos donde se prohíbe jugar (adultos, o los espacios mismos)	8	8.7 %
6	Propiedad del objeto (es mío, no tuyo)	7	7.6 %
7	Por deseo (no 'querer' dejar jugar)	6	6.5 %
8	Tamaño	4	4.3 %
9	El exclusor es malo o no le gustan los demás	3	3.3 %
10	Porque no eres amigo	3	3.3 %
11	Género	3	3.3 %
12	Excluir a quien maltrata en el juego	2	2.2 %
13	Distrae o no hace bien las cosas	2	2.2 %
14	Porque es competente o que sabe	2	2.2 %
15	Dejar de jugar uno mismo por deseo propio	1	1.1 %
16	Depende de cómo se lleve (si se lleva bien, juegan, si no, no)	1	1.1 %
17	No hay espacio para ti (estar completos)	1	1.1 %
18	No tienes objeto lúdico	1	1.1 %
19	Porque eres ajeno o no eres de nuestro espacio	1	1.1 %
	Narra juego conjunto y no argumento de exclusión	10	10.9 %

La *tabla 85* nos muestra que 75 % de los participantes contextualizan, en su narración, los motivos de la exclusión o la situación narrada. Solo 25 % comentan una situación de exclusión y no agregan el argumento. Luego, algunas niñas y niños sí redactaron el tema sobre jugar entre pares, pero no escribieron una situación de

conflicto sino que narraron la historia de actividad conjunta a través del juego. Esto lo redactaron 10 participantes (10.9 %), y su argumento no fue de exclusión.

Como se observa en la *tabla 85* no tiene exactamente 100 % porque algunos niños y niñas escribieron en su historia más de un argumento.

En la *tabla 86* exponemos la frecuencia y el porcentaje de argumentos presentes en las historias. Hubo una historia que tiene hasta cuatro argumentos.

Tabla 86. Cantidad de argumentos en un mismo texto por participante

Cantidad de argumentos en un mismo texto	Frecuencia	Porcentaje
Uno	74	80.4 %
Dos	15	16.3 %
Tres	2	2.2 %
Cuatro	1	1.1 %
Total	92	100 %

Como es de esperarse el texto con más argumentos tiene una trama-final de ‘Exclusión múltiple-Sin inclusión’ y puede considerarse un conjunto de microhistorias. El texto es de Carmela [206-Toj5-11a-NJ]-Carmela Aguilar]:

“mis compañeros todos los miercoles cuando estamos en cuarto grado no me dejan de jugar **1. Sin argumento**

o cuando quieran que yo entre otra de mi compañera lo saca o tambien lo esconjen lo que quieran ellas escojen lo que mas quiera o mas es su amiga. **2. Porque no eres amigo**

o cuando los niños dicen que yo entre el Darinel porque es muy paulero (faulero) o otros compañeros que no dejan entrar. **3. Atributo**

o algunas niñas juegan con muñecas y le dicen a sus compañeros y si ay 5 niñas y solo ay cuatro muñecas y la otra niña que tiene las cuatro muñecas llevalo uno le dice a sus amigas y la otra le dicen que ya salga de otro lado que ya no vaya a donde estan jugando” **4. Propiedad del objeto (es mío, no tuyo)**

Pareciera, que la historia o historias en un mismo texto de Carmela retratan distintos campos y argumentos en que se excluye.

Estos argumentos, al igual que los mencionados en la *tabla 86*, sirven para los que excluyen de razón para evitar que niñas y niños ingresen a jugar o que dejen de hacerlo cuando ya han iniciado. Cabe hacer mención que el argumento por género, de

no dejar jugar, lo narraron solo niñas y siempre ellas eran a las que no les permitían jugar.

Ahora bien, la trama y el final de las historias van desde la exclusión a la inclusión (Tabla 87).

Tabla 87. Trama-final de las historias sobre ‘no permitir que alguien juegue’

Trama-Final	Frecuencia	Porcentaje
Exclusión	43	46.7 %
Exclusión múltiple-Sin inclusión	13	14.4 %
Exclusión-inclusión	13	14.1 %
Inclusión (No fue una situación de exclusión, sino de juego)	10	10.9 %
Exclusión-Inclusión en otra actividad lúdica	5	5.4 %
Exclusiones o inclusiones múltiples	4	4.3 %
Situación no cerrada	3	3.3 %
Exclusión simultánea de pares y de profesor	1	1.1 %
Total	92	100 %

La ‘exclusión’ se refiere a que no se dejó jugar. En eso consiste básicamente la historia. La exclusión múltiple refiere historias donde un mismo excluido o distintos personajes, son rechazados en distintos momentos.

En la historia de Huber nos cuenta de la exclusión del juego y de la coerción sobre el excluido para que realice acciones denigrantes como quitarse los pantalones. Y cómo la estrategia de comentar la situación de maltrato al profesor le trae como consecuencia más maltrato.

“Había una vez un niño llamado Luiz que tenía 3 amigos entre ellos estaba Armando, Matilde y Esteban y había un niño muy simpático que se llama Carlitos. Una mañana Luiz y sus amigos habían formado un equipo de Basquetbol el pobresito de Carlos dijo que quería jugar con ellos en su equipo. Matilde bien enojado dijo – no aceptamos porquerías en nuestro equipo. Armando reclamo: si quieres jugar quítate los pantalones. Rieron los 4. Carlitos quería llorar pero no pudo le dolía el corazón por la amenaza pero no quedó así le dijo al maestro el profe le dijo que ellos cuatro tenían mala conducta pero se enojaron muchísimo y al día siguiente lo encontraron ya le pegaron a Carlitos dejándolo botado al piso y una de su mejor amiga le dijo que no se preocupe le iba decir al profe el profe se enojó y les dio mucho castigo por seguir envidiando a la gente” [194-Toj6-12o-NJ-Huber Elí]

La trama-final de la historia es ‘exclusión’, ‘sin argumento para excluir’.

Algunas historias, que inician con exclusión se resuelven favorablemente, ya sea que quien excluye, incluye, o bien, cuando el excluido busca otra actividad lúdica y se incluye ahí.

Hay otras historias que presentan microhistorias en que hay exclusiones e inclusiones. Otras historias parecen abiertas sin un final claro. Las de este tipo suelen ser situaciones en que hay una reflexión moral sobre el permitir y prohibir jugar.

Y finalmente, hay una historia que narra una exclusión por parte de pares y por parte de profesor de grupo, bajo argumento de ‘atributo’ (es rebelde).

Jiosepe [289-Toj5-10o-NJ]-Jiosepe] nos cuenta una historia en que una etiqueta, un estereotipo, perpetuado en un niño y del que además se aportan evidencias, es causa de exclusión social. El argumento en la historia es ‘atributo’, algo que el personaje tiene y por lo cual es excluido. La trama-final es ‘exclusión por parte de pares y de profesor’, no aparece valoración moral explícita, la posición de Jiosepe, el narrador, es como ‘relator’ (cuanta historia que vio) y los personajes son “pares mixtos y profesor”, es decir, menciona a niñas y niños de su grupo de edad y a su profesor.

“bueno en mi escuela mi maestro cuando salimos a jugar siempre mi compañero Carlos no permite jugar el Da... porque el Da... no juega bien como el Carlos el patia bien el balón y da directo porque ay el Da... es muy rebelde y roba mucho y cuando mi maestro cada vez que vamos a toca a fútbol el nunca juega o sea nunca lo dejan porque es muy rebelde y mi maestro no le gusta así una vez el Da... ya casi vamos a salir a jugar como nos toca bueno cuando salimos el Da... quedo en la escuela (Salón de clases) y cuando entramos como terminamos de jugar el maestro checo su uesebe (Memoria extraíble USB) cuando dijo mi maestro a perdido como es que te perdi y dijo el yael vamos a buscarlo cuando dijo el maestro chequen todas las mochilas casi mis compañero disen yo no tengo cuando le toca rebisar a la mochila al Da... cuando el lo tenia cua el maestro le dio un baraso”

A un personaje llamado ‘Da...’ de la historia de Jiosepe, quien además es su compañero de grupo escolar, nunca le dejan jugar, ni sus compañeros ni el profesor porque es “rebelde” y porque “roba”. En el caso de niñas y niños lo excluyen porque no juega bien. Pero esa exclusión se ve soportada por el profesor a quien “no le gusta” que Da... juegue. Además, como el texto argumenta Da... robó una memoria electrónica extraíble Usb, eso demuestra narrativamente las categorías que le asignan.

Hasta aquí detengámonos en tres actuaciones adultas: a) no dejar jugar fútbol a Da... porque es rebelde, b) esculcar mochilas de niñas y niños para buscar USB y c) dar varazos a Da... porque él tenía la USB. En el texto no parece haber una denuncia de las actuaciones anteriores. Solo parece explicar el contexto de exclusión. El profesor adopta medidas ‘correctivas de castigo’ puesto que la forma es, por una parte el castigo del juego excluyéndole y la otra golpeando al niño.

Algo que notamos es que aunque pudiera pensarse la exclusión del juego como un asunto moral, no todos los participantes presentan una valoración moral explícita: 81 (88%) no presentan una postura moral en el tema y solo 11 (12 %) sí lo hacen, diciendo que es incorrecto o ‘no es bueno’ negar el juego, o refieren las posturas que

adoptan los excluidos. Estos hallazgos nos generan más preguntas: si niñas y niños con la narración misma ya están manifestando de algún modo una postura moral o simplemente cuentan su historia como descriptores pero sin implicaciones morales. La narración de Anayeli en cuanto a contenido y estructura nos ayuda con esta reflexión:

*“De abuelita teresa y de mis primos
un día fuimos a mi abueli para preguntar si no va jugar mis primos y dijo mi abuelita no va jugar
mis primos y cuando venimos estamos en el corral y me grito mi primo oscar que va ir en mi casa a
jugar pelota y cuando vino mi abuelo y vino a maltratar y mi primo lo pegaba muy fuerte y que do
seña es su espalda a y lo pregunte que vamos ir en la clinica y ha decir a mi ma para me diera permiso
a para ir al clinica y cuando llegamos en la clinica y mi primo lo apearon y me preguntaron que yo
voy a decir mi abuelita porque lo pego y otro si no tengo un amigo de la misma sangre y vino mi abuela
a ver a mi primo lo preguntaron y dijo que no quiero que juegue por una vez estan jugando con unos
sobrinos y rompio su y lo yebamos en el orpital sacaron mucha sangre y dijo el docto quieren mucha
sangre” [165-Toj5-10a-N]-Anayeli]*

Anayeli nos está contando una historia trágica de castigo por jugar —o porque el juego se hizo ‘cuando no debía’—, cuyo castigo tiene un desenlace con consecuencias graves (*pegaba muy fuerte, señas en la espalda, ir a la clínica, operación y sangre*). Parece al final de narración que la abuela pegó para evitar que el niño fuera otra vez al hospital, como una vez que jugó, se cayó y lo necesitaron de llevar al hospital. Como sea, Anayeli no plantea una postura moral explícita del tipo, por ejemplo, si está ‘bien o mal’ lo que sucedió ese día. Con esto, insistimos, no podremos aseverar que carezca de contenido moral o perspectiva moral Anayeli, simplemente comentamos que no está evidente en el texto en el personaje-narradora.

Una pregunta es qué posición tiene la narradora en su texto, desde dónde cuenta.

Tabla 88. Posición de la narradora en su texto: relatora o personaje

Narradora en su narración		Frecuencia	Porcentaje
Posición	Función respecto al 'no permitir jugar'		
Relatora	Ver exclusión	36	39.1 %
	Ver exclusión-inclusión	7	7.6 %
	Ve exclusión y narra su propio juego	2	2.2 %
	Excluida y ver exclusión	1	1.1 %
	Subtotal	46	50 %
Personaje	Excluida	15	16.3 %
	Excluye	12	13 %
	Jugando con amiga	10	10.9 %
	Excluye-Incluye	8	8.7 %
	Excluida y excluye	1	1.1 %
	Subtotal	46	50 %
Total		92	100 %

Encontramos dos posiciones generales, cuando se participa como personaje en la historia y cuando se asume más el papel de narradora o narrador (*Tabla 88*).

Para las historias redactadas la posición de la narradora fue repartida al 50% entre relatora y personaje. ¿Quiénes son esos personajes que aparecen en las historias? Excepto un participante que realizó una historia con animales, antropomorfizando, los demás se refirieron a niñas y niños, la mayor de las veces de su mismo sexo. Es decir, las niñas narraban historias de niñas y los niños narraban historias de niños. Pero también hubo algunos que incluyeron a los adultos, pero siempre en situaciones donde hay niñas y niños (*Tabla 89*).

Tabla 89. Personajes narrados respecto a la narradora

Personajes respecto a la narradora	Frecuencia	Porcentaje
Pares-Mismo sexo	58	63 %
Pares-Mixto (mismo y diferente sexo)	13	14.1 %
Pares-Diferente sexo	9	9.8 %
Pares-Mismo sexo-Adultos	7	7.6 %
Pares-Mixto-Adultos	4	4.3 %
Antropomórficos	1	1.1 %
Total	92	100 %

Hubo otros participantes que mostraban en su narración agencialidad de algunos personajes para negociar la exclusión e inclusión. Dichos intentos fueron relatados por 26.1 % del total de redactores de historias (*Tabla 90*).

Tabla 90. Negociar la exclusión

Negociación	Frecuencia	Porcentaje
Intento por excluido, pero desechado o no resuelto	13	14.1 %
A través de pares - Resuelta	7	8.7 %
A través de padres - Resuelta	3	3.3 %
Total	24	26.1 %

María Elica [134-Toj4-12a-NJ-María Elica] nos ayudará a comprender el tipo de negociación con pares y cuando fue resuelto. Se negocia el ingreso de una niña a quien con el argumento de ‘historia previa de conflicto’, se le excluye, aunque la trama-final de la historia consiste en una “Exclusión-inclusión”. Aquí la narradora es “personaje”, ella es parte de la historia que cuenta. No aparece valoración moral y los personajes de la historia son ‘pares del mismo sexo’, es decir, amigas.

vamos a jugar pelota con mis amigas el Ana Rosa no bolla jugar no si basa jugar La Rosa no porque me peco ayer si basa jugar la rosa para tar completo ecipo bueno basa jugar para estar completo el ecipo cuando ecipo estan 8 ecipo estan completo si estan completo cuen pasa quedar portero pasa quedar portero el Lidia Luiz esta completo el ecipo quien pasa quetan delantera pasa quedar delantera Rosa cuandos ecipo estan ocho quien vasa sacar el valon vasa sacar el valon el elisama vamos a jugar elima vamos a flestar (prestar significa pedir prestado) pelota en Biblioteca con mi amica

La negociación es para dejar entrar a amiga con la que se tiene una historia de conflicto, ayer pegó, pero cuya participación es necesaria en el juego para estar completos. Luego, Elica comenta qué función tendrá cada una en el juego. Hay que hacer notar esta planeación previa al juego, este adelantarse al cómo funcionará. Termina la narración cuando van a solicitar balón a la biblioteca, es decir, a la ludoteca comentada en esta tesis. También hay una especie de tendón que articula lo que anota María Elica y lo que observamos en el cuestionario sobre actividad lúdica, que el deporte es practicado por niñas y es una actividad que les gusta, en este caso, el fútbol. No dice específicamente que jugó ese deporte, pero comenta una posición presente en ese deporte y no en los otros ‘portero’ de los practicados por estas niñas y niños.

Algunos participantes narraron explícitamente emociones en los personajes o en ellas como narradoras y narradores (Tabla 91).

Tabla 91. Emociones escritas explícitamente en los textos de niñas y niños

Emociones	Frecuencia	Porcentaje
Tristeza-Personajes	15	16.3 %
Enojo-Personajes	8	8.7 %
Tristeza-Narradora-actora	2	2.2 %
Tristeza-Narradora	2	2.2 %
Enojo-Narradora-actora	1	1.1 %

Nota: en una misma narración pudiera haber aparecido más de una narración de las emociones

Son dos emociones básicas narradas cuando se excluye: tristeza y enojo.

Adicionalmente, 10.9 % de los redactores comentan agresiones de tipo burla al excluido, 4.3 % que fueron castigados por jugar y 4.3 % narran que al excluidor luego le ‘va mal’; es decir, ‘ojo por ojo, diente por diente’.

Sobre este último punto presentamos un ejemplo. De los elementos que ya revisamos, en la breve historia que presentamos veremos que ‘no hay argumento’, la trama-final es sobre ‘exclusión’, hay una postura moral (“*no es bien no permitir jugar*”), la posición de la narradora es como ‘relatora’ y los personajes narrados son ‘pares del mismo sexo’.

La narración nos recuerda las historias que contienen ‘moralejas’; esos escritos metafóricos cuya finalidad es mostrarnos cómo el ejercicio del mal termina por tener consecuencias graves para quien lo hace. Acá, similar a la teoría de la *creencia de un mundo justo*⁶⁹ o el concepto piagetiano de *justicia inmanente*, este participante muestra los efectos dañinos para quien no permite jugar. El daño, tarde o temprano, advendrá:

“Un niño

un día un ombre Fue a jugar futbol pero no lo permitieron jugar pero el que no quiere se golpeo pero no paso nada pero al otro guero la golpearon pero se rompio una rodia por eso no es bien no permitir jugar” [10-Toj2-NJ-Sin nombre]

Aunque es un tema bastante documentado en psicología moral (Barreiro, 2008; Barreiro y Castorina, 2005; Furnham, 2014; Piaget, 1971) vale la pena detenernos en él por las repercusiones en términos de situaciones lúdicas y de daño. Hay dos daños. El daño a quien se le prohíbe jugar, y el daño derivado, en quien prohíbe, por no hacerlo. Nosotros, los investigadores, con la instrucción estamos hablando del ‘no permitir jugar’, pero es el narrador quien considera que esa acción es una acción inmoral y por tanto, la decisión misma, el sistema mismo del que se ha negado, produce el castigo. Este participante se enfocó más en el transgresor que en la víctima. Ese transgresor después se transforma en víctima de sus propias acciones. Un apéndice interpretativo más: a través de la narración el narrador reconstruye el escenario de injusticia y resarce. Daña discursivamente al dañador original. Le advierte que se golpeó, “pero no le pasó nada”, pero, en el otro juego lo golpearon y se rompe la rodilla, es decir, hay un castigo inmanente a la acción mala.

⁶⁹ Ver Barreiro (2008) y Barreiro y Castorina (2005). La creencia en un mundo justo “consiste en creer que: el mundo es un lugar justo en el que las personas obtienen lo que merecen” (p. 103).

5.5.3.3. Geografías de juego y exclusión en dibujos espontáneos que acompañan los textos

El dibujo, *per se*, es esencialmente una graficación que representa el espacio y de objetos en él. Representa, por tanto, eventos reales en general y en los modos de entenderlos en particular. Lo que investigamos son esas grafías, pero no nos enfocaremos en la capacidad de representación espacial en sí misma o en desarrollo de dibujos (para ello recomendamos revisar los trabajos de Museo Virtual del dibujo y pintura infantil, de Antonio Machón), sino, en tanto relacionada con ámbitos socioculturales de desarrollo de la interacción en niñas y niños.

Algunos participantes hicieron un dibujo que acompaña a su historia. Dichos dibujos los revisamos atendiendo al uso de objetos y los espacios que ocupan. Así, encontramos cuatro tipos de representación de las historias narradas: a) Exclusión del territorio y la posesión, b) Jugar conjunto por resolución de conflicto, c) Los espacios adecuados para jugar y d) Jugar desde el principio.

5.5.3.3.1. Exclusión del territorio y la posesión

La primera geografía nos refiere que los jugadores hacen una apropiación y territorización del juego, poseen un objeto lúdico y juegan a algo. Entonces los niños y niñas buscan integrarse en esos tres campos. Buscan estar con los otros, usar su territorio, objetos y deontología a partir de la cual juegan. La exclusión la da el poseedor (véase ilustrado en *figuras 119 y 120*).

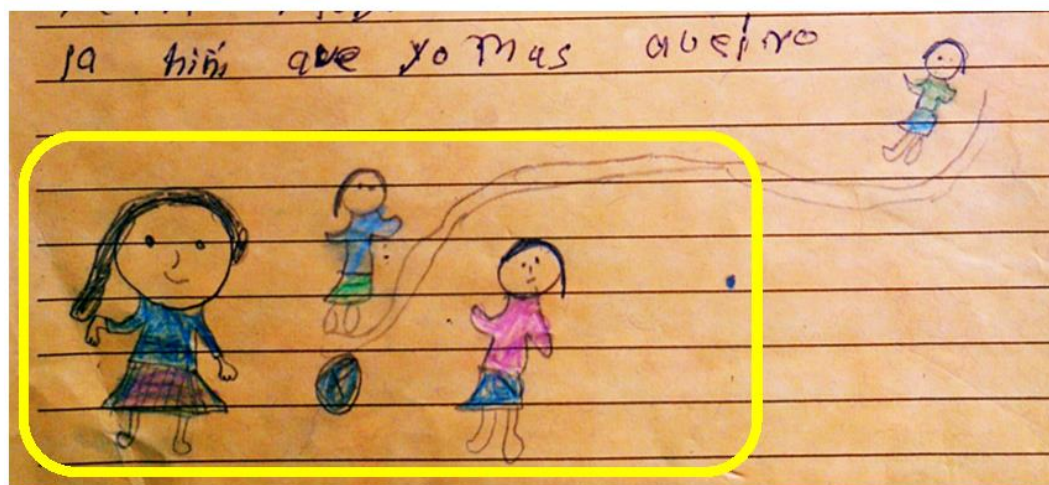


Figura 119. Geografía en dibujos sobre no permitir jugar. Exclusión del territorio y la posesión
Participante [265-Toj3-9a-NJ]-Blanca Verónica]

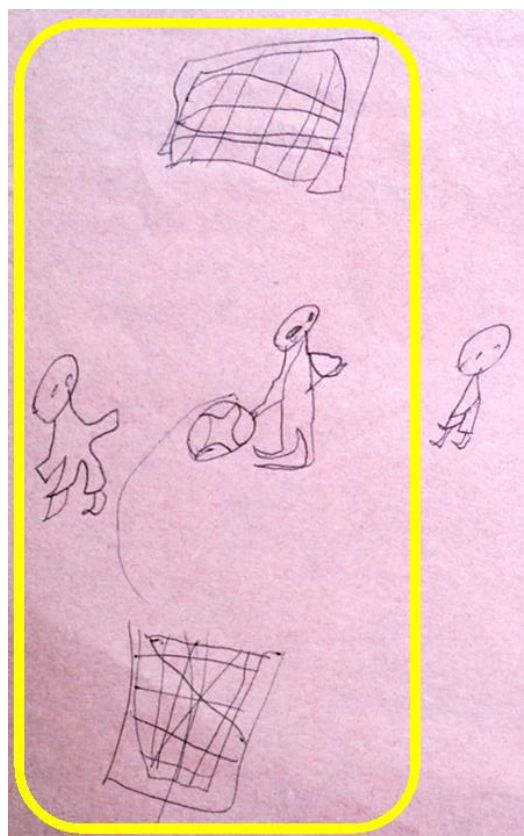


Figura 120. Geografía en dibujos sobre no permitir jugar. Exclusión del territorio y la posesión
Participante [274-Toj3-10o-N]-[Javier Ruiz]

Las figuras 119 y 120 presentan situaciones en que se dibuja la exclusión del territorio y del objeto lúdico. Los narradores-dibujantes marcan esas distancias entre quienes juegan y continúan jugando y quien se acerca y es retirado. Véase en los dos dibujos de la geografía uno cómo los que juegan están agrupados, en plena acción lúdica, y el excluido fuera, desplazado del territorio, marginado (literalmente).

5.5.3.3.2. Geografía 2. Jugar conjunto por resolución de conflicto

La segunda geografía se refiere a la resolución favorable de un conflicto que deriva en la inclusión a un juego conjunto del solicitador por parte de quienes poseen. Algunas historias narran una o varias situaciones de exclusión pero que se resuelven favorablemente.

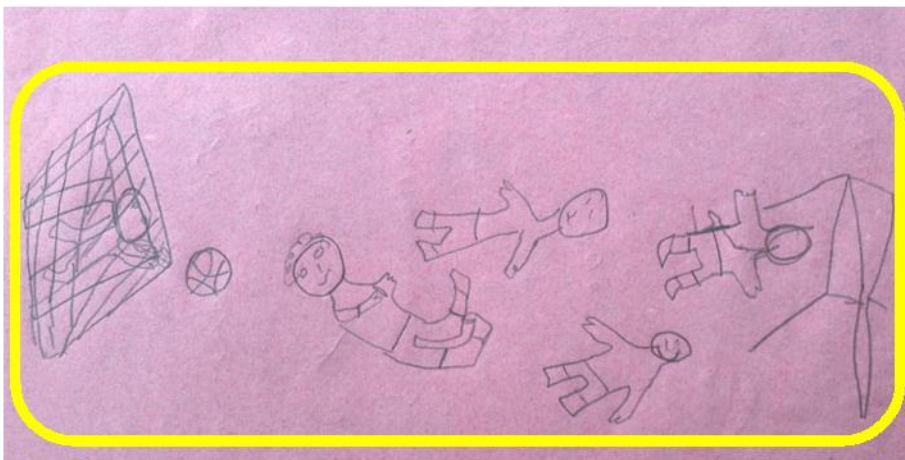


Figura 121. Geografía en dibujos sobre no permitir jugar. Jugar conjunto por resolución de conflicto

Participante [121-Toj4-10o-NJ-José Fredi]

El dibujo usado para representar esta geografía es un juego de futbol (Figura 121). Ante la solicitud de un niño de entrar al juego le fue negada, pero, como el equipo no se “completaba” con igual número de jugadores, entonces hay una concesión para que juegue. Esto es similar a la situación que nos narró Reyna Guadalupe: negociar la inclusión, recién comentado.

5.5.3.3.3. Geografía 3. Los espacios adecuados para jugar

La geografía 3, en voz de Flor de Reyna [187-Toj6-12a-NJ-Flor de Reyna], nos dice que la exclusión puede deberse no solo a situaciones de territorización y posesión por los pares, sino, que ya hay una territorización que antecede: en el salón no se juega, en la cancha sí. (Véase argumento 5, momentos donde se prohíbe jugar, de los expuestos en apartado 5.5.3.2.)

Anotaremos el texto de Flor de Reyna para situar este asunto:

cuando en la escuela no juega en la escuela cuando dice la maestro no juega dentro del salon. ba ir a la milpa no corre por algunos niños an juega y dice tu papá no bana jugar en su casa cuando alguien persona cuando camina en la calle no debe ser juegue en la calle un persona en la escuela entre no juegue cuando entre en la escuela un país cuando juega en la campo con sus compañero patir valon no debeser que un niña no miro en la niña cuando se patia el valon y se meti en su ojo baca cuidar con su compañero no es culpa sus maestro sus culpa papá y mamá bana ir a estudiar en la escuela y dice el maestro niños bamos a jugar con el valon con su compañeros cuando sale en su clase ya se fue en su casa y sus clase y

se duele su cabeza maestro ya duele mi cabeza y o basa salir en mi casa cuando unos compañero dice mi compañero dice que no basa jugar porque no juega rapido

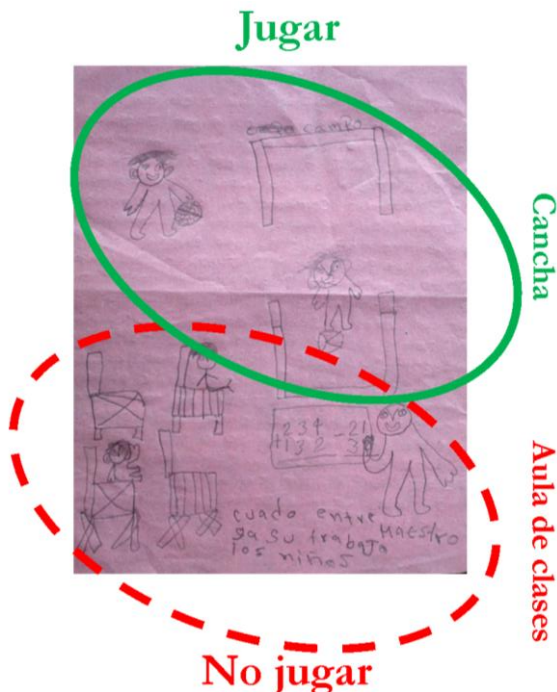


Figura 122. Geografía en dibujos sobre no permitir jugar. Los espacios adecuados para jugar
Participante [187-Toj6-12a-NJ-Flor de Reyna]

Reyna indirectamente nos señala que algunos niños y niñas hacen apropiación para jugar de lugares no permitidos y los adultos u otros niños indican que no es permitido jugar ahí. Hay un “no permitir” propio de la organización adulta.

En la *figura 122*, vemos en un mismo dibujo el área para ‘jugar’ y el área para ‘no jugar’, es decir, para trabajar en la escuela.

5.5.3.3.4. Geografía 4. Jugar desde el principio

La geografía 4, es una situación en la que propiamente no hay exclusión. La historia desde el principio parece redundar en que se jugó conjuntamente. La niña que nos propone esta geografía es Flor de María [66-Toj3-9a-NJ-Flor de María].

Flor de María (*Figura 123*) nos muestra su juego protagonizado (*Cfr.* Elkonin, 1980), en el que juegan a la “casita o comidita” y los utensilios que usan. En realidad, la pasan bien, cocinaron rico y jugaron precioso (bonito). Luego, para situar la narración en lo requerido “no dejar jugar”, ubican la separación del lugar primario del juego hacia otro: “el irse de la cocina, es decir, irse del juego”. Reitera este texto el uso

de los diálogos: Narradora-Yo: “le dije que nos vayamos de la cocina”. Rosa Ayda: “¡Es verdad!”, “entonces me salí y Rosa Ayda también”. Véase el texto original:

“Yo cuando juego con Rosa tambien y tengo sartenes, platos, vasos, muñecas⁷⁰, en bancas preparamos las comidas beni el caldo a llistas la comida esta muy rico salimos dentro del cosina jugamos presiosos y nos vayamos de la cosina es berdad en tonses Rosa Ayda tambien”

Hay cierta conexión con la geografía tres, los espacios adecuados para jugar, pues aquí se busca un sitio adecuado para jugar.



Figura 123. Geografía en dibujos sobre no permitir jugar. Jugar desde el principio
Participante [66-Toj3-9a-NJ]-Flor de María]

Las geografías presentes en los dibujos espontáneos de niñas y niños, los exponemos en la *tabla 92*. Siete de cada 10 niños dibujaron la geografía de Exclusión del territorio y la posesión.

Tabla 92. Geografías identificadas en dibujos espontáneos en historias (N=23)

Geografía	Frecuencia	Porcentaje
1 Exclusión del territorio y la posesión	15	70 %
2 Jugar conjunto por resolución de conflicto	4	17 %
3 Los espacios adecuados para jugar	1	4 %
4 Jugar desde el principio (no hay exclusión)	2	9 %

David Aguilar [290-Toj4-10o-NJ]-David Aguilar], con un dibujo del tipo geografía uno, “Exclusión del territorio y la posesión”, nos cuenta una historia en la que describe las paridades entre dos niños, son amigos, ambos van a la escuela a la misma hora, están en el mismo salón y trabajan. Pero también hay asimetría, Carlos tiene pelota y Julio no. Julio, entonces, a fin de poder compartir el espacio lúdico con Carlos va y le compra dulces. De hecho, la imagen que acompaña David a su dibujo

⁷⁰ Al “triangular” información en el cuestionario bilingüe sobre actividad lúdica, encontramos que estos son los objetos lúdicos primordiales para niñas.

nos cuenta mucho esa asimetría (Figura 124): inclinado –que nos recuerda a cuadros de esclavos ofreciendo regalos a reyes o faraones, le ofrece los dulces, a fin de tener acceso a la pelota. Carlos acepta tal ofrecimiento e incluye a Julio. Pero una vez jugando Carlos se da cuenta de que “Julio no sabe”, esto molesta a Carlos y expulsa del juego a Julio. Éste le recuerda el pacto simbólico de la entrega de dulces pero no es suficiente y de hecho comenta “ya ni modo... salte” (salguate).



Figura 124. Dar para recibir concesión de jugar

Nota: izquierda, dibujo sobre dar dulces para que permitan jugar y derecha súbdito entregando impuestos a autoridad en la España medieval. Fuente: a la derecha imagen del sitio: <http://luisponcedeleon.com/wp-content/uploads/2013/03/impuestos-medievales.jpg>

“un niño que no dejan de jugar

Habia una vez un niño en su escuela ay un niño esos niños son amigos de cada uno un niño tiene pelota. Pero se llama Marcos antoño y el otro niño se llama Julio sezar pero Marcos cuando salio en su casa a ir a su escuela para aprender Marcos salio en su casa era las 7:30 y Julio 7:30 cuando llego Marcos en la hora que tambien llego Julio y despues entraron en su escuela⁷¹ y trabajaron y cuando llego la hora que bana salir al reseso y despues salio en su escuela Marcos despues junto sus compañeros a jugar con la pelota que tiene Marcos y cuando salieron a reseso Julio pronto fui a la escuela a comprar un dulce para Marcos como Julio quiere mucho a jugar cuando el julio llevo sus dulces para el Marcos y despues pidio permiso si es bien a jugar con su amigo Marcos y dijo amigo Marcos quiero jugar con ustedes si me da permiso de jugar de lo doy todo el dulce que tengo dijo Marcos pues esta bien entrate y despues juego Julio y Marcos miro totalmente si juga bien. Y dijo Marcos Julios salguate no sabes jugar porque porque no sabes jugar no me boyo jugar ya te lo dio dulces (ya te di dulces, dice Julio) no salguate no mo dos es demaciado mi dulce (dijo Julio) no ya te lo dije que no y despues salio Julio y Marcos que muy enojado porque cuando miro Julio que no sabe jugar salio y despues al otro dia jugaron y despues Julio pidio permiso tambien Marcos no es amigo de el y tambien Marcos no quiere entrar y despues busco otro niño que tienen pelota pero tambien no quieren”

⁷¹ La palabra “escuela” para estos niños y niñas puede ser referida a la institución en general o específicamente a su aula de clases. En este caso se refiere al salón o aula de clases.

El tener, contra el no tener y el saber se vuelven fuentes relevantes para estar en el juego. Vemos que estos criterios alcanzan la situación lúdica. Se juega con quien se quiere, y ese querer puede estar supeditado al tener y al saber. Esto agrega información a nuestra hipótesis: la situación lúdica requiere de relaciones simétricas a nivel deontológico, aunque simétricas o asimétricas en el ontológico. Es decir, debe haber un entendimiento y un posicionamiento con los mismos requerimientos deónticos, por ejemplo misma regulación y mismo estatus, aunque a nivel ontológico pudiera haber variación, uno puede ser más hábil que el otro y uno puede saber y el otro no. Aunque no debe haber mucha distancia (no saber-frente a saber) porque si no, no logra ser efectivo el juego. Y el requerimiento debes saber, supera al puedo saber y quiero saber.

5.5.4. Conclusión de microcontextos y geografías de exclusión

Estudiamos procesos lúdicos y de exclusión desde el punto de vista de niñas y niños escolarizados de entre siete y trece años de edad, comunicados a través de narración escrita. Los lugares, personas, sus relaciones y los objetos que narran sobre el tema “no dejar que alguien juegue”, son analizados aquí. Esta microtarea de redacción formó parte de una investigación etnográfica más amplia, donde mediante la narración autorreferida usando diarios personales escritos y redacción de historias, se tuvo por objetivo conocer las situaciones lúdicas y de daño en la vida de niñas y niños. Aquí presentamos resultados del microanálisis textual, temático y estructural de los textos de las historias producidas. Revisamos los resultados apoyándonos en algunos participantes que nos guiaron en el procedimiento usado para comprender los modos en que la exclusión fue redactada.

El concepto de geografía moral podría ayudarnos a la comprensión de los contextos de participación en cada una de las historias narradas. Vimos que hay diversidad de situaciones de exclusión y no es relatada como un concepto único explicable por la metáfora dentro-fuera. Los narradores algunas veces asumen una postura moral o narran alguna, por ejemplo, evidenciar lo inadecuado de no permitir jugar, pero otras la exclusión está justificada contundentemente en el texto. Los criterios que usan para excluir son: el no saber, el tamaño, el antecedente de relaciones, el sexo, las inhabilidades en el juego y no pertenencia al grupo.

El participante [001-Toj5-N]-sin nombre], nos expone varias situaciones, microhistorias, donde no se permite jugar y que no necesariamente tienen que ver con la exclusión social. Antes de cada tipo anotaremos un número para identificarlas:

- [1] Cuando nuestra mamá cuando estamos jugando no jugar si te caes te basa golpiar
- [2] y cuando estamos jugando no digas veinte a travajar o [3] si estas jugando cuando dise tu mamá veinte ijo vete a traer lenlla (leña) o maiz o [4] cuando dise tu mama lla

bente porque bas a ir a un mandado no te dejan jugar o [5] cuando estas jugando con tus ermanos si dise tu papá vete con tu abuelo [6] si estas jugando con tus compañeros si dise no juegas asi para que para que alguien juege o [7] un tu ermano esta jugando si te dise no juegas // asi que no permitir a jugar

Nos damos cuenta que los adultos pueden intervenir en la interrupción o cese del juego [1, 2, 3, 4, 5] o los compañeros [6 y 7]. Los adultos cesan el juego desde afuera, para estar atentos del cuidado y para que se cumplan mandatos. Los pares, en cambio, no dejan jugar desde dentro y el juego sigue. Los casos que encontramos que redactaron niñas y niños son de este último tipo, una exclusión entre pares.

Las historias redactadas tuvieron como escenario siempre, como lugar, la relación entre pares.

5.6. Resumen del capítulo cinco: sobre la vida cotidiana de niñas y niños tojolabales

Sobre la niñez tojolabal no encontramos estudios previos en los temas que estudiamos: narración en castellano, juego y daño. En el estado de Chiapas, México, hay al menos once lenguas en uso adicionales al castellano: cakchiquel, chol, jacalteco, kanjobal, lacandón, mame, mochó, tojolabal, tzeltal, tzotzil y zoque. Esta coexistencia nos habla de la convivencia histórica de pueblos de varias lenguas, cohabitando territorios cercanos. En el caso de las niñas y niños de nuestro estudio su lengua materna es el tojo-‘ab’al y es en la escuela primaria donde aprenden y se alfabetizan en castellano. Por esta focalización en el aprendizaje del castellano fue que solicitamos narraciones escritas en esa lengua. Luego vimos que en los textos que escribieron niñas y niños hay frases, expresiones o composiciones textuales completas en tojolabal. Este fenómeno nos posiciona en la necesidad de estudiar, aprender y comunicarse por escrito en la propia lengua.

Asumiendo la necesidad anterior, por ahora nos centramos en ver el juego y el daño en el contexto, pero queríamos que tanto el contexto como las situaciones lúdicas y las situaciones de daño nos fueran referidos por las niñas y por los niños. Preparamos un estudio de corte etnográfico a fin de convivir con niñas y niños, aprender de ellos, desde ellos. Elegimos como técnica central el diario personal, complementado con información de un cuestionario que solicita respuesta abierta, que indaga sobre actividad lúdica con información de una historia sobre no permitir que alguien juegue. La etnografía nos permitió ese acercamiento a la comprensión del desarrollo en el contexto, desde niñas y niños.

Durante el trabajo etnográfico diseñamos e implementamos una ludoteca en la escuela para convivir con niñas y niños. El ingreso y aceptación para estar y trabajar con niñas y niños en la comunidad, tuvo fases difíciles en que inicialmente consideraban al investigador como un ‘extraño’, ‘doctor’, ‘robachicos’ y hasta que finalmente se asumió e integró como ‘profesor’.

La ludoteca tuvo tres funciones principales. Primera, como escenario para propiciar procesos empáticos con niñas y niños. Segunda, para que niñas y niños disfrutasen de objetos lúdicos y espacio para jugar. Y tercero, para propiciar observación de actividad lúdica y de daño y para facilitar que niñas y niños redactasen textos sobre lo que hacen en su día e historias, entre ellas la de no dejar que alguien juegue.

La ludoteca tuvo una duración de siete meses, incluyendo su primera fase que fue el uso de la biblioteca con préstamos de libros para niñas y niños. Esta fase ya tuvo un carácter lúdico, pues niñas y niños por libre elección y disfrute solicitaban libros

que llevaban a casa. Esta posibilidad de uso de los textos de la biblioteca de la escuela había estado ausente hasta entonces.

Asumimos que la forma en que nos acercamos a niñas y niños y la información que les pedimos se relaciona con el reconocimiento que ellas y ellos tienen de nuestra labor. La ludoteca y nuestro intercambio cotidiano con niñas y niños durante un año previo a la solicitud de las narraciones, creemos que ayudó para que se motivaran en narrar y supieran quién les solicita los textos.

Las ideas que nos condujeron al estudio de niñas y niños del denominado ‘grupo tojolabal’ se relacionan con nuestras lecturas de los textos de Carlos Lenkersdorf (2002a, 2002b, 2002c), filósofo y lingüista que convivió durante un poco más de treinta años con tojolabales. Nos llamaba la atención los atributos hacia lo ‘tojolabal’ como un grupo homogéneo, con una cosmovisión que el autor denomina “nosótrica” y que implicaría que las personas se mueven desde una cosmogonía y cosmovivencia encarnada en el nosotros, distante de lo que se atribuye a otros grupos occidentales centrados en el “yo”. Esta postura revive la tesis Sapir-Whorf, que en su versión ortodoxa sostiene que las estructuras gramaticales tienen influencia sobre la forma de conceptualizar y de conducirse en el mundo. Donde la lengua contiene y ha almacenado la forma misma de ser y estar en el mundo, idea sostenida por Lenkersdorf.

Esa tesis es controvertida y nos llamó la atención que Carlos Lenkersdorf hablase de esa perspectiva ‘oculta’ y desconocida para la tradición occidental. De cualquier manera, si lo que dice este filósofo tiene vigencia, ello debía tener rastros y reflejos en prácticas concretas de niñas y niños que hablasen esa lengua, un rastro por ejemplo en su forma de conducirse en las relaciones interpersonales y en la forma de narrarse. Pero por otra parte, en nuestra investigación documental sobre niñas y niños tojolabales no encontramos referencias empíricas directas de las descripciones que daba Carlos Lenkersdorf.

Esta ausencia de investigación con niñas y niños tojolabales y nuestro propio interés por el estudio de sistemas humanos de interacción, fue un motor para decidir hacer una investigación fundamentada en lo que niñas y niños nos contasen de sí mismos y de su entorno de participación sociocultural.

Como resultados generales del proceso de investigación que llevamos a cabo podremos decir que logramos integrarnos a la escuela, obteniendo las autorizaciones formales y ubicándose el investigador en la ludoteca para convivir con niñas y niños, y en algunas actividades del Consejo técnico de la escuela. Niñas y niños disfrutaron la ludoteca y hacían uso cotidiano de ella, donde jugaban, veían libros y leían, y dibujaban, en recreos escolares y al salir de clases principalmente. El dibujo de flores aparece en varios documentos (dibujos libres en ludoteca, diarios personales escritos) y puede

considerarse como un aspecto lúdico y estético que tiene presencia desde niños pequeños de seis años hasta grandes de doce, y tanto en niñas y como en niños.

Con el cuestionario, un producto en sí mismo de nuestra investigación, nos permitió observar actividad lúdica de niñas y niños. Estos resultados del cuestionario pudimos comprenderlos mejor después de la lectura y análisis de los diarios personales, donde observamos ‘los momentos de participación sociocultural’ (*Vid infra*).

Niñas usan juguetes y juegos como muñecas, trastes y los relacionados con el cuidado. Y niños sobre transportes, guerra, combate y animales. En este punto no discutimos esa división del juego por sexo, en términos si es correcta o no, sino en referencia a que dicha división es similar a la que se ha visto en otros contextos y que creemos tiene que ver con la producción y promoción de ciertos juguetes y juegos culturalmente, desde las empresas promotoras del juguete⁷², hasta los medios de comunicación, los padres y madres y de su persistencia en la cultura de pares.

En la práctica de los deportes y sobre lo que les gustaría jugar, fútbol, convergen intereses de niñas y niños. Dicho interés, al momento de ejecutarlo en educación física era desigual: siempre comenzaban los niños apropiándose, consentido y promovido por el profesor, del campo de fútbol jugando y las niñas mientras jugaban basquetbol o voleibol. Posteriormente jugaban ellas fútbol. Durante los recreos escolares los niños hacían suyos el campo de fútbol. Las niñas, y los niños y niñas pequeñas se posicionaban del ‘domo’, espacio techado donde está la cancha de basquetbol.

Los objetos con los que juegan, juguetes, más usados fueron el balón-pelota, y los carros por los niños y las muñecas por las niñas. Además, siete de cada diez niños y niñas han fabricado con sus manos juguetes, que coinciden con los que les gusta y gustaría jugar: olla, muñeca, carro, barco, pistola, casita, entre otros. Los lugares preferidos para jugar son la casa y la escuela, y en menor medida otros sitios (11 %). Los compañeros de juego suelen ser hermanas y hermanos y otros pares, como primos y amigos. Son pocas las intervenciones –narradas– de los adultos en los juegos, como participantes.

El fútbol-pelota, es único juego-deporte que se menciona consistentemente como practicado en casa y escuela. Conecta ambos escenarios, y como ya dijimos, es practicado desde pequeños y buscado por niñas y niños. Otra actividad en que se dedican y que conecta ambos escenario es la realización de deberes escolares, que junto con la actividad lúdica y la actividad laboral, son las acciones que dicen niñas y niños que hacen por las tardes, fuera de la escuela y en horario no escolar.

⁷² Véase al respecto a manera ilustrativa para otro contexto, el español, en la investigación de Pérez-Ugena y Martínez (2001) cómo los anuncios publicitarios del juguete siguen siendo organizados por estereotipos de género, donde las muñecas son para las niñas y en general los juguetes que tienen que ver con el cuidado y la crianza; y para los niños los vehículos a escala y figuras de acción.

Esta información provista por niñas y niños en el cuestionario nos dice parte de su actividad lúdica, pero nosotros como mencionamos al principio de este resumen, intentábamos conocer el juego y el daño en el contexto donde ocurre en la vida cotidiana, esto es, no solo decirnos a qué juegan sino en qué momentos y geografías lo hacen. La vía para informarnos fue la realización de un diario personal escrito.

¿Qué nos encontramos en los textos de los diarios? Lo primero e inmediato que advertimos es que niñas y niños pueden adquirir habilidades y capacidades narrativas por escrito en castellano desde pequeños. Esto fue más visible en niñas y niños de tercer grado y conforme avanzaba la edad los textos eran más abundantes en descripción. Algunas niñas y niños de segundo grado hicieron textos y como los de primer grado, dibujaron actividad sociocultural. El tojol-ab'al tuvo presencia en varios textos. Niñas y niños usaron sus competencias narrativas –aunque no la escritura en castellano– para contarnos su actividad. Por el momento, dichos textos quedan pendientes para el análisis pues requiere de traducción que por el momento no nos fue posible llevar a cabo.

Respecto al juego, vemos que hay un espacio y tiempo para lo lúdico en niñas y niños tojolabales, y ahí gestionan ellos ese territorio y espacio. Diariamente, tienen esos momentos de dedicación al jugar. Esto nos recuerda lo que comentamos páginas atrás respecto a la necesidad y derecho infantil sobre el juego. En los diarios se observa, con sucesos específicos, esa necesidad y deseo por ejecutar esa acción. Similar a como ya nos habían contado los niños y niñas del estudio uno, sobre el recreo escolar, gran parte de la actividad lúdica está dada por las “acciones lúdicas”, cuya estructura no es un juego, pero que tienen sentido lúdico. Hay actividad lúdica en ver televisión, pasear, cazar, visitar a la familia o a amigos, comer e ir a bañarse al río con amigas y amigos, entre muchas otras. El ir al río y bañarse ahí es una geografía para el intercambio y negociación con pares y para la creación de situaciones lúdicas. Gloria del Carmen, en su narración nos cuenta que van al río con las amigas de su hermana:

“Cuando Juego un rato en mi casa con mi hermana, fuimos a la calle a escondernos de mi hermana no me vio hasta que me vio donde me fue a esconderme y terminamos fuimos a bañar en el río con unas amigas de su amiga de mi hermana y regrese en mi casa a comer” [188-Toj6-12a-Fd-Gloria del Carmen]

Esta niña narradora, Gloria del Carmen, no nos cuenta ‘específicamente’ lo que hizo en el río, pero nos dice que fue ahí con sus amigas. Nuestro propio trabajo en la escuela y otros textos sobre el asunto nos ayuda a comprender lo que se hace en el microsistema de pares cuando se va al río, que como dijimos, es un lugar para niñas y niños y donde comparten tiempo y territorio, generalmente por las tardes.

Otra actividad recurrentemente mencionada que se hace por las tardes son los deberes escolares, la cual es mencionada las más de las ocasiones sin un directivo. Es decir, las mismas narradoras-personajes, hacen los deberes sin que alguien les comente, sugiera u obligue hacerlo. Claro está que posiblemente ese directivo venga desde la escuela, desde lo que el profesor les solicitó hacer o que sea una actividad de responsabilidad ya asentada y que no necesita decirse, pero lo cierto es que no se narra esa directividad al decir que hicieron los deberes escolares.

Como Barbara Rogoff ha documentado para otros pueblos mayas de Guatemala (Mosier y Rogoff, 2003; Rogoff *et al.* 2003) y cercanos territorialmente con Chiapas, las narraciones de niñas y niños nos hacen ver una continua participación en actividades adultas y con pares. Las actividades adultas están referidas a la colaboración y participación en tareas laborales y visita con familiares, y la participación con pares en actividades lúdicas. Vemos que en las narraciones se presentan lo que denominamos “momentos de participación sociocultural”, los cuales son episodios que organizan una o varias acciones entorno a una meta. Nos permiten comprender la actividad de niñas y niños –al menos la narrada. Al segmentar temáticamente según lo que se hace en tiempos y espacios, vemos similitud en la secuencia de lo que hace una niña y niño tojolabal en edad escolar.

La secuencia de un día típico escolar podríamos decir que es: levantarse, asearse, comer, trabajar, prepararse para la escuela, ir a la escuela, jugar antes de la escuela, tener clases y describir lo que profesor les dice que hagan y hacerlo, salir al recreo, ir a casa a tomar pozol, jugar si les ‘sobra’ tiempo al regreso de casa, entrar a clases, hacer lo que profesor les dice que hagan, quizá limpian salón y escuela si es día que ‘toca’ hacer eso, salir de clases e ir a casa, comer, trabajar (en casa o en la milpa), visitar a familia, en ocasiones ir al templo (iglesia, culto, servicio), bañarse en el río, jugar (con amigos y amigas, o hermanos, hermanas, primos, primas) o hacer una actividad lúdica (ej. Comer mango con chile, ir a cazar), hacer los deberes escolares, ayudar o contribuir a labores domésticas en casa, distraerse con algún asunto (como ver televisión), cenar y dormir. Como vemos someramente en esa secuencia, niñas y niños narran los sistemas de convivencia con adultos familiares, con pares familiares y con amigos.

Las narraciones están ‘plagadas’, si se nos permite un término agronómico, de actividad lúdica. En el sentido de que los niños y las niñas narraron ese espacio del jugar, y varias veces es un jugar con otros. En ocasiones los narradores no nos permiten saber si jugó solo o con alguien, y los juegos específicos, pero lo importante es conocer que jugó. En la acción de jugar no hay directivos o bien son desde el sistema de iguales: los pares familiares (hermanos, primos, sobrinos) o los amigos.

Acompañando o complementando el texto escrito algunas narradoras y narradores representan el espacio, tiempo y actividad sociocultural en dibujos. A tales inscripciones las denominamos ‘geografías de actividad sociocultural’. Nos enfocamos en cuatro tipos de actividad narrada a partir de dibujos: a) Actividad colectiva o mapa comunitario; b) Actividad en la milpa y trabajo fuera de casa; c) Actividad de participación intrafamiliar (en casa) y d) Situaciones lúdicas: juego, estética y amor. Esto nos permite ver la vida de niñas y niños y los escenarios de desplazamiento, de usos del territorio y de la posición que ocupan niñas y niños en su comunidad. Como vemos, esa representación a través del dibujo integra uno o varios ‘momentos de participación sociocultural’. En ellos, cabe resaltar, se observan las conexiones que hay entre espacios, como la casa-escuela o lugares para jugar.

Vemos aquí que niñas y niños son relatores de sus contextos socioculturales. Relatan lo que conocen, donde viven, lo que hacen, en fin, parte de lo que son ellas y ellos.

Como ya adelantamos y como veremos ampliamente en discusiones, niñas y niños sabían que escribían para otros; se transcribían a sí mismo por una tarea solicitada. Algunos ecos sobre el asunto los encontramos en las referencias al investigador en los diarios y el agradecimiento por el material de la ludoteca, lo que, por otra parte, refiere la importancia que tuvo para ellos contar con ese espacio. Sin embargo, hacemos el comentario que aunque varias niñas y niños jugaban durante el recreo escolar, la actividad central narrada sobre el recreo fue el tomar pozol, subordinando el jugar a esa acción central.

Otra microtarea de redacción, si recordamos, fue que escribieran una historia en que no se permite que alguien juegue. Participaron 136 niñas y niños pero algunos escribieron sobre un tema no relacionado con el solicitado y otros copiaron a sus hermanos. Esta ‘copia’ otra vez refiere la ayuda y colaboración entre hermanos, ya sea facilitándose los materiales, haciéndolo juntos o apoyando y guiando a su igual.

Fueron 92 niñas y niños que escribieron sobre el asunto directamente de no permitir jugar. Haciendo un microanálisis encontramos 19 argumentaciones de por qué no se deja que alguien juegue. En realidad son 18 razones por las que se prohíbe jugar y otra más en que no presentan argumentos, simplemente narran la situación de exclusión. De esas 92 historias algunas, 10.9 %, se escribieron sobre una situación de ‘inclusión’. Las razones por las que se evita que alguien juegue son: Sin argumento; Inhabilidad (no sabes); Atributo (malo, maloso, gorda, travieso, pateador, rebelde, ladrón, faulero, mentiroso, sordo, ser ‘porquería’); Historia previa de conflicto; Momentos donde se prohíbe jugar (adultos, o los espacios mismos); Propiedad del objeto (es mío, no tuyo); Por deseo (no ‘querer’ dejar jugar); Tamaño; El exclusor es

malo o no le gustan los demás; Porque no eres amigo; Género; Excluir a quien maltrata en el juego; Distrae o no hace bien las cosas; Porque es competente o que sabe; Dejar de jugar uno mismo por deseo propio; Depende de cómo se lleve (si se lleva bien, juegan, si no, no); No hay espacio para ti (estar completos); No tienes objeto lúdico; y Porque eres ajeno o no eres de nuestro espacio. La mayoría de narraciones está sustentada en un solo tipo de argumento (80.4 %).

También observamos que solo aproximadamente un niño de entre diez narra la historia como un asunto moral, es decir, explícitamente.

Si revisamos cómo están organizadas las historias en relación a la trama y final, vemos los siguientes tipos: Exclusión, Exclusión múltiple sin inclusión, Exclusión-inclusión, Inclusión (No fue una situación de exclusión, sino de juego), Exclusión-Inclusión en otra actividad lúdica, Exclusiones o inclusiones múltiples, Situación no cerrada, Exclusión simultánea de pares y de profesor.

Las emociones presentes en los textos sobre “no permitir jugar” fueron la tristeza y el enojo, y dichas emociones se presentaban en los personajes o en la relatora. Dicha frecuencia de aparición de emociones fue baja.

Luego de lo revisado nos damos cuenta que el tema de la exclusión es complejo porque hay varias ocasiones en que se excluye legalmente y con argumentación, pues se presenta confrontación de intereses o valores. Es decir, en ocasiones no hay una intención directa de dañar, sino de preservar el derecho a elegir con quién jugar.

Como sucedió en los textos de los diarios personales, aquí en la redacción de la historia sobre no permitir jugar también hacen dibujos. En este caso, los tipos de dibujos los agrupamos en: a) Exclusión del territorio y la posesión, b) Jugar conjunto por resolución de conflicto, c) Los espacios adecuados para jugar y d) Jugar desde el principio.

Se representa la situación de la exclusión donde se observa que quien excluye posee el juego, los objetos con los que se juega (juguete) y donde se juega (territorio). Así, el solicitante para jugar clama por entrar en ese territorio del cual es rechazado. Algunas ocasiones, sin embargo, se hace posible el juego y también ese tipo de dibujos fue hecho: ya juegan juntos. Hay, tiempos y espacios para jugar, y otros en los que se prohíbe hacerlo, por ejemplo dentro del aula, iglesias, en algunos momentos del día y mientras trabaja, etcétera. Aunque este tipo de dibujo solo fue elaborado por una niña, nos refiere ese aspecto importante del juego: hay lugares políticamente correctos para jugar. Claro está que también ahí pueden ocurrir transgresiones. Y, por último, hay dos niñas que su historia la hicieron sobre el ‘jugar conjunto’, en que sus dibujos representan eso.

La comunidad en que llevamos a cabo el estudio es pequeña, cerca de dos mil habitantes según los registros oficiales, y la escuela primaria congrega a prácticamente toda la niñez de esa comunidad de entre los seis y trece años de edad. Luego del análisis de los diarios aprendimos que la actividad económica y laboral de la comunidad está sustentada en la agricultura, con relevancia en la ganadería de traspato, donde niñas y niños tienen una importante participación y contribución. Es, a través de la realización de tareas de responsabilidad como cuidar animales, ir a la milpa, asear la casa, cuidar a los hermanos y preparar comida, entre otras, como niñas y niños comparten el espacio y tiempo con otros, particularmente con adultos. Y es el juego un campo entre pares, y la ‘acción lúdica’ entre pares en mayor medida pero también con adultos familiares (padres, madres, tíos, abuelos).

Finalmente, un aspecto narrativo que nos llamó la atención porque está presente desde los pequeños narradores y narradoras de segundo y hasta sexto grado escolar, fue el narrar diálogos o escribir lo que otros les dicen que hagan, tanto si son actividades de obligación y responsabilidad, como si son aquellas de cuidado, atención y lúdicas (aunque directivos por los adultos en éstas últimas poco frecuentes). Niñas y niños no solo narran la acción como ‘autoejecutada’, sino que comentan el directivo que guio esa acción. Recuérdese que un directivo es aquello que solicita, obliga, pide, invita o sugiere hacer algo. Por ejemplo, Anayeli [186-Toj6-12a-Fc-Anayeli] narra en su diario:

*“El día jueves 15 de marzo de 2013 fuimos a la milpa **pero mi mama dijo** que nos ba ir a dejar nuestro lonche **pero mi papa dijo** bueno hay llevas todo la comida llegaron unos primos de Belisario (poblado cercano) llego una mi prima “Uri” fuimos con ella a la milpa pero cuando estamos en la milpa **mi papa dijo tenemos** a ir muy rápido lla es muy tarde **bueno le dijimos** nosotras...”*

No todas las acciones que comenta Anayeli las marca con ese “decir”, pero sí es relevante que incluya en su texto esos ‘decires’, y no solo las acciones efectuadas por ella. Esta constancia de “narrar” llamó nuestra atención y esperamos contribuir al conocimiento sobre ella en estudios posteriores.

Capítulo 6

Discusión y conclusiones

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1. Discusión

Nuestra investigación estuvo focalizada en el estudio del juego y del daño desde el punto de vista de niñas y niños, a partir de textos personales escritos, con el objetivo general de “conocer el contexto de participación y actividad desde el punto de vista de niñas y niños, cuando hacen narraciones alusivas a sí mismos, en dos ámbitos de su vida, la vida cotidiana y el recreo escolar, enfocándonos en las situaciones lúdicas y las de daño. Con esto intentamos conocer, tanto los procesos narrativos en sí mismos, como las relaciones, lugares y actividades entre actores narrados y narradores”.

Esta investigación la desarrollamos en dos ámbitos, el recreo escolar y la vida cotidiana. El estudio del recreo escolar lo llevamos a cabo con 571 niñas y niños españoles (33.5 %) y mexicanos (66.5 %) que redactaron un diario personal escrito, y 62 niñas y niños mexicanos que redactaron un escrito sobre su mejor y peor recreo vivido. El objetivo de este estudio fue “describir e interpretar las acciones narradas sobre la propia actividad, entre ellas las situaciones lúdicas y de daño, vividas durante el espacio temporal del recreo y que son narradas por escrito, por niñas y niños de escuelas primarias” y los objetivos particulares fueron analizar: cuál es su mejor y su peor recreo de acuerdo a sus narraciones, las acciones e interacciones emergentes de los diarios y situaciones lúdicas y situaciones de daño y si el diario en sus dos modalidades ayuda a conocer situaciones lúdicas e interacciones relacionadas con conductas de daño entre pares.

El segundo estudio fue sobre la vida cotidiana de niñas y niños indígenas tojolabales, donde participó una escuela (350 niñas y niños) en la ludoteca y proceso etnográfico, y particularmente 285 niñas y niños participaron redactando diarios personales sobre su vida cotidiana; y 136 niñas y niños redactando una historia sobre no permitir que alguien juegue. El objetivo para este estudio fue relatar los contextos de participación y actividad sociocultural, particularmente situaciones lúdicas y de daño, presentes en producciones narrativas autorreferenciadas, escritas en castellano por niñas y niños tojolabales que cursan educación primaria.

Procederemos a discutir algunos asuntos derivados de nuestros dos estudios. Como hemos venido haciendo recurrimos a los textos de niñas y niños en ese sentido de argumentación y anclaje de nuestros comentarios. A través de algunos textos documentamos nuestras ideas, siempre en ese sentido de referir y hablar desde los textos.

Niñas y niños nos narraron que el juego y la actividad lúdica en general ocupan en su vida un papel relevante en los dos ámbitos de estudio, el recreo escolar y la vida cotidiana. El juego es un campo relevante para el desarrollo humano (Elkonin, 1980; Göncü, Tuermer, Jain y Johnson, 1999; Huizinga, 2008; Linaza y Bruner, 2012; Ortega, 2003; Pellegrini, Dupuis y Smith, 2007), es una acción espontánea y motivada intrínsecamente, que permite la organización de la actividad y la participación en espacios públicos. Puesto que nuestro interés era conocer el desarrollo en el contexto sociocultural, en las narraciones y significado construido (Bronfenbrenner, 1993; Bruner, 1991, 2004; Cole y Wertsch, 1996; Rogoff, 1997, 1998), consideramos pertinente que niñas y niños nos contasen ese contexto, del cual conocimos su situación a partir de ellos mismos.

En cuestión de los daños que suceden a los narradores y narradoras en su vida diaria y en recreo, algunos de los daños narrados coinciden en los que suelen usarse en tipologías de bullying (Ortega, 2010; Smith, 2004; Smith y Brain, 2000; Smokowski y Kopasz, 2005), por ejemplo, la exclusión, amenaza, daño físico directo e indirecto, daño verbal directo e indirecto. No obstante, no nos encontramos en los textos suficiente información para conocer si las acciones de daño narradas fuesen agresiones aisladas o sistemáticas y con desequilibrio de poder. Otros daños que niñas y niños narraron fueron el ‘molestar’, expectativas rotas, accidentes, daños de un adulto hacia niños y niñas y daños de animales hacia uno mismo, o uno mismo hacia animales.

Los lugares y posiciones que ocupan niñas y niños en sus entornos nos hablan del papel agentivo y de las contribuciones que tiene para su desarrollo el espacio, tanto físico como sociocultural. Por ello, el análisis desde las ‘geografías’ donde habitan niñas y niños (Barker y Weller, 2003; Hohti y Karlsson, 2014; Holloway y Valentine, 2000; Horton y Peter Kraftl, 2006; Matthews y Limb, 1999; Poveda *et al.* 2007; Schäfer, 2012) narradas por ellas y ellos nos ayudó a situar dónde ocurre la actividad lúdica y el daño. Nos dimos cuenta de la concesión –dada por la institución, por los adultos, y por las mismas niñas y niños que eligen hacer esas actividades– para jugar en el recreo de niñas y niños españoles y mexicanos. Y que hay ciertos momentos en la vida diaria para integrarse a una situación lúdica. En el caso de niñas y niños tojolabales tales espacios son jugar antes de clases, en recreo escolar, por las tardes y en el río, o hacer otras actividades lúdicas como cazar, pescar, ver televisión, pasear, conversar, entre otras.

Encontramos que niñas y niños tienen intercambios con los adultos y sus pares continuamente, generando procesos de negociación, de participación en actividades de responsabilidad –como el trabajo–, de colaboración y aprendizaje compartido, así como de conflicto. Pareciera, según entendimos los textos, que es ineludible no incluir en la narración a las otras personas como parte de la propia vivencia y prácticas de colaboración y aprendizaje. En el caso de niñas y niños tojolabales, tal inclusión se ve muy presente a partir de la forma en que narran. Cuentan los directivos o diálogos que

tienen con otras personas, principalmente la madre o los pares. Con niñas y niños del recreo generalmente se narran ‘haciendo algo conjuntamente’.

En la escuela bilingüe tojolabal y al menos en una escuela de Córdoba, hay apropiación de ‘niños’ por el uso de la cancha de futbol, coincidiendo con otros estudios en que dicen que los niños usan más espacio del patio escolar que las niñas (Cantó y Ruiz, 2005). No podríamos, con esa segmentación del espacio, decir que los niños juegan más o tienen más actividad lúdica –de hecho, nuestros datos apuntan a que juegan y se dedican en proporciones iguales a la ACTIVIDAD LÚDICA-, solo usan el territorio diferente. Esto es, el ser niños o niñas está relacionado con el uso que dan a los espacios de juego o acción lúdica. Pero, en esta misma escuela tojolabal las niñas también mencionan al futbol como un juego que les gusta, que practican y que les gustaría jugar.

Este capítulo contiene la discusión y las conclusiones. En la discusión pretendemos abordar los resultados en tanto nuestro interés metodológico y teórico hacia las narraciones infantiles sobre la actividad propia, en lo referente al juego y el daño. Para ello, proponemos temas con los que nos ayudamos para discutir: a) el diario como vehículo para narrarse con otros, para otros; b) sobre la metodología del uso del diario; c) el texto: testificado y textificado; d) la descripción de niñas y niños sin tomarles en cuenta: crítica a la perspectiva de Carlos Lenkersdorf; e) las técnicas y las formas de narración; f) la geografía lúdica de la vida: juego, tiempo y espacio en la vida infantil; el daño y su presencia normativa en la infancia; g) tomar pozol o relación casa-escuela; h) comentarios sobre la categorización y i) a manera de cierre.

Luego, presentamos las conclusiones generales y específicas por estudio y los límites y prospectivas de investigación.

6.1.1. El diario como vehículo para narrarse con otros, para otros

Mediante el análisis los textos de la actividad narrada por niñas y niños, interpretamos que se narran en un contexto intersubjetivo donde importa el hecho en sí pero en tanto vivido con otros. Lo que para muchas personas es obvio aquí lo encontramos ‘documentado’: que se es contextual. Niñas y niños hacen una exposición del sí mismo buscando intercambios y negociaciones, y a la vez, viviendo episodios dañinos que son parte de ese proceso de relacionarse.

En el narrar sobre lo cotidiano hay una contrariedad: se narra lo cotidiano y es tan obvio que simula una repetición, un proceso tautológico. En nuestros análisis vimos que aunque no se narra al interior de algunas actividades sí las demarcan. Por ejemplo, escriben “jugué” y no anotan a qué y los modos, pero acotan o sintetizan su acción con esa palabra.

En los diarios se narran espacios, personas adultas y pares, objetos y tiempos; sobre sí mismo y sobre otro en relación a uno mismo. Desde segundo a sexto grados comunican por escrito lo que les pasa en el recreo.

En el diario no solo se cuentan acciones para sí mismo, es una forma de exposición del sí mismo ante el otro. Hay convergencias en las narraciones, según grupos de edad y escuela, por lo que existe, según analizamos, una colectivización de las acciones. Dicha colectivización la vemos traducida en la categorización temática, es decir, niños y niñas parecen hablar de vivencia de sucesos similares. Pero no es solo el acto narrativo, sino el hecho mismo representado por esa narración está colectivizada.

El narrador se sabe leído y hace explicaciones de eventos dirigidas a lectores potenciales:

Día 3. “Primero desallune despues fuimos a traer a dos niños de primero con sarita Anayeli y paola deai acompañe a una amiga a comprar 2 bolis nos metimos al salón a jugar a la doctora y sarita venia a consulta y dijo **que ella de mentira estaba embarazada** y paola era la doctora despues yo era la doctora y sarita anotaba y vino rosaura y me mostro su cuaderno que tanto habia hecho de tarea”

Día 4. “Hoy paso que desallunamos todas mis amigas en el salón y jugamos a la doctora y que mi amiga ya habia tenido su bebe y ya habia crecido y la llevaban al doctor y yo anotaba lo que le pasaba a la niña y los medicamentos que deba de tomar y que yo le cheque como estaba su temperatura y estaba bien pero todos los medicamentos su temperatura y lo que mi amiga habia tenido su bebe **era mentira (porque no tenemos medicamentos y su bebe era una muñeca)**” [460-Tx4-10a-Fa-Astrid Angélica]

Interesante la necesidad de marcar como mentira lo que es ficción para contrastarlo con lo real y verdadero. En el texto de Astrid Angélica se explica que los sucesos del juego de simulación son ficción⁷³. La narración del juego de doctoras hace suponer que los contenidos se confundan con una realidad adulta, por los adultos, o fuera de su espacio de ficción. La comunicación sobre sí está dirigida al lector, al escribirse se sabe leída y contagia su escritura de esa potencial lectura. Esta es una ruptura con el diario tradicional que se escribe para sí mismo, ese que se hace por interés e intención propia, solo para documentarse a sí mismo.

La forma en que usamos en investigación esta técnica es un registro por sí mismo alentado por otros: documenta hechos que emanan de la memoria y los que deben ser leídos⁷⁴.

Nosotros, los investigadores, para el estudio sobre el recreo escolar fuimos adultos desconocidos solicitando imperativamente la realización de una tarea. No obstante, a que se solicitó su consentimiento y aceptaron con gusto, el carácter

⁷³ Vale bien hacer la aclaración que para Linaza y Bruner (2012) “Esta simultánea representación de ficción y realidad es una condición del juego simbólico, pero no su objetivo. La meta de estos juegos, de todo juego, es la acción, actuar, no imitar” (p. 248). Por tanto, la meta no es imitar lo que hacen las doctoras, es actuar, hacerse doctoras efectivamente en ese espacio lúdico gracias a que se retoma el tema ‘embarazada’. Esta consideración y el soporte empírico que encontramos sigue alimentando la tesis arcaica y a la vez contemporánea del juego como un espacio ideal para propiciar el protagonismo, donde pueden transformar espacios.

⁷⁴ Creemos que se escriben ciertos discursos, lo decible públicamente, lo correctamente decible. Temporetti (2004), cuando solicitó a niñas y niños que dijeran las transgresiones verbales sin restricción, que la tarea era eso, decir lo que normalmente no se dice, encontró variadas y abultadas formas de ‘malas palabras’ y otras transgresiones, ocultas en el decir cotidiano al que pudieran haber tenido acceso los adultos, otros niños fuera de ese contexto y por supuesto los académicos investigadores.

imperativo por la posición como adultos y por tener el consentimiento de la dirección y profesores, no se elimina. Es necesario tener presente que la tarea fue requerida y no surgió desde los participantes. Ese principio regirá su narración: se escribe para ser leído. Este fenómeno de escribir para otros también se observó en los diarios de niñas y niños tojolabales, aunque como hemos comentado, en ese caso no se era desconocido –luego de un año de convivir con ellos y ellas.

Cuando se les invitó a participar plantearon ¿para qué nos piden esto? Es decir, buscaban una justificación de la solicitud y del contenido potencial a escribirse.

Hay algunos diarios en los que los narradores directamente expresan su conexión con el lector.

“Hoy en el recreo hemos estado jugando al fútbol y hemos ganado 7-1 goles de Chen, Juan, Alex, Paco. Como se que vais a leer esto pues solo para despedirme y desearos buena suerte a todos los que lo vais a leer. Un saludo” [387-Co6-11o-Fa-Florencio]

Algunos narradores hacen explícitos a sus lectores y hacen una explicación que pareciera innecesaria. Evidente es que si se explicita para otro es comunicarle que uno está siendo lúdico con lo que cuenta y que el otro debe entenderlo de ese modo:

“Hoy en el recreo me pasó algo relacionado a la comida. Compré un Vualá⁷⁵ y encontré en el empaque de ese pastelito un tazó muy grande, pero tan, tan grande, como yo... ¡No!, ¿cómo van a creer eso?” [458-Tx4-10o-Fa-Angel Antonio]

Aparece un juguete típico entre niños mexicanos, los tazos. Se usa la figura literaria de la hipérbole, *tan grande como yo*, y el narrador ve la necesidad de aclararnos que no creamos lo que es dicho. Nos dice para desdecirse. Esta forma de exageración y corrección discursiva, en sí misma es una acción lúdica, bromea con nosotros. El narrador nos advierte que debemos imaginar y creerle, y una vez que nos sitúa ahí, se retrae y nos interpela: *¡No!, ¿cómo van a creer eso?*, por tanto, es un juego para sí mismo y para nosotros: sabe que no lo creeríamos, pero lo reitera dando por supuesto que le creímos, y lo repite para transformar en lúdico, para jugar con nosotros.

La narración no siempre fue lineal y se recurrió a eventos que habían sido olvidados integrándolos a la temporalidad del texto y al parecer el narrador dialoga consigo mismo como contándose y contándonos a los lectores potenciales.

⁷⁵ Marca comercial de una tarta propiedad de Gamesa ©. Adicionalmente vemos que se usa el nombre de la marca de la tarta para indicarnos su referencia, de lo que habla, y así podremos tener referencia de cuán grande es.

“Hoy me he ido antes del recreo a hacerme el pasaporte, así que hasta las doce y cinco no he llegado. Cuando llegué encontré a Brenda M. y estuve con ella hablando de mi viaje a Eslovenia. Era fantástico, hasta que tocó la sirena y se acabó el recreo, se me olvidaba que también jugué con Brenda y una amiga, y vino mi hermano para que lo escondiéramos. Ese ha sido mi recreo” [378-Co6-11o-Fa-Antonio]

Y otras ocasiones la temporalidad se trastoca y se hacen narraciones incompatibles en el mundo de la lógica formal, compatibles en el pensamiento narrativo:

“Primero: salimos a recreo y fui a ayudar a mi mamita y como eya vende dulces y frutas y desayunos ya estbamos atendiendo y asta el ultimo como y juego todo el dia cuando toca la chicharra tengo que salir coriendo porque o si no te dejan fuera” [542-Tx6-10a-Fa-Alba Yaretsi]

Alba Yaretsi dice que ayuda a su mamá, lo que es incompatible con que después diga que juega todo el día. Se nota que disfruta los recreos. Se supone que ayuda a su mamá, atiende y hasta el último come. Luego, comenta que juega todo el día. Los adverbios expresan no necesariamente una definición realista en términos objetivistas, sino, más bien, representan estados psicológicos: sensación de lo lúdico, del jugar “todo”. Aparecen cuatro guiones: ayudar a vender a la mamá, comer, jugar y entrar al salón de clases.

Algunos narradores concretizan su narración con elementos descriptivos. Esbeyda, niña de 11 años, nos ayuda a ver esto. Dice no solo que comió como algo bueno, sino, lo que comió, que lo hace bueno, o más bueno, o eso es lo bueno.

“Cosas buenas: Que comí doritos flamin hot”⁷⁶

Cosas Malas: Que me tumbaron de la banca” [123-MOR6-11a-Fb-Esbeyda Michelle]

Incluso es recurrente en las y los participantes mexicanos mencionar el producto específico, lo cual habla de su importancia en la cultura de pares y en sus aspectos comunicativos: concretar qué comieron.

En niños y niñas de edades mayores (quinto o sexto grados) hay descripción del juego y de otras acciones-situaciones, en mayor medida que los menores dicen el qué y el cómo jugaron.

⁷⁶ Tipo de botana a base de harina de maíz, chile y saborizantes y colorantes artificiales. Es considerada como comida ‘chatarra’ por la comunidad adulta, y es muy popular entre niñas y niños.

“hoy jueves gugamos a las atrapadas y nos quedabamos y luego las niñas nos atrapan y no nos podian atrapar porque cuando venian de un lado nosotros nos ivamos del otro lado” [521-Tx6-11o-Fa-Daniel]

Algunas narraciones son breves pero expresan gran cantidad de acciones y guiones (Figura 125): *“No me pasó nada solamente comí vi a los niños jugando tazos oí música con Ariel en el salón en hora de recreo, corrí Emilio me dio de sus papas”* [69-MOR5-10o-Fa-Emanuel]

Guion	Episodio-acción	Macro categoría
1	No me pasó nada	Otras
2	Comer	Comer
3	Ver a niños jugando tazos	Actividad lúdica
4	Oír música con Ariel en el salón	Actividad lúdica
5	Correr	Actividad lúdica
6	Emilio me dio de sus papas	Prosocialidad

Figura 125. Ejemplo de diversidad de guiones en textos cortos

Estos escritos ponen de manifiesto que la cantidad de apariciones o tamaños de los textos no necesariamente ofrecen todo el contexto para interpretar lo que niña o niño dice. No interesa ‘cuantificar’ como un objetivo en sí mismo.

La frecuencia es ocurrencia repetida y da cuenta de tendencias colectivas o individuales de acción. Muchas investigaciones privilegian las recurrencias sobre lo escaso o único. Acá consideramos que los eventos únicos son parte del repertorio de experiencia, del guion narrativo y es importante hacer alusión a ellos. Hay tendencia por nosotros investigadores a buscar generalizaciones, acomodar los elementos fácticos para que se construyan venas universales que conduzcan a interpretaciones generales con base en conglomerar repeticiones, en este caso sobre la infancia y su narración sobre el recreo. Empero, un solo evento existió y se teje en la narrativa y en la experiencia del narrador y a ello debe su relevancia y respeto.

El lector puede estar tentado a hablar de los temas robustos aparecidos en los diarios. Con ello primero se hace una jerarquización establecida por la ocurrencia. Segundo, se desdeñan episodios de experiencia personal.

La lectura y el análisis filtran elementos de control y poder sobre la narrativa y sobre los sujetos narradores. No salvando la afirmación anterior, pero sí abonando a situarla, todo nuestro análisis cualitativo se funda en hablar de las “polifonías de los textos”, es decir, la multirreferencia.

Si se extraen las conductas o acciones de daño en los diarios y se presentan solo enunciadas, fuera del contexto, no puede decirse mucho de la experiencia de la

narradora o narrador, solo que le ocurrió eso. Sin embargo, la comprensión completa debe revisarse en el texto mismo⁷⁷.

Supongamos que hemos identificado una “acción de daño” a la que denominamos daño simétrico. Véase este texto:

“Hoy me gustó mucho mi recreo porque vendí bolis y me gustó mucho porque vendí con mi mejor amiga Luisa nosotras muy ansiosas para la costura y como siempre me divertí mucho porque comí tacos de picadillo! Y aparte muy triste porque se murió mi perrita y le dije se murió el 17/11/11 muy triste y Luisa también me dijo que cómo me sentía y le dije masomenos y me comí un boli de vainilla mi favorito Aunque me pelié con Miriam me la pasé muy bien jugamos y platicamos y nos reímos y muchas gracias porque hayan venido nos vemos luego ojalá que vengan. ¡Adios!” [66-MOR5-10a-Fa-Sandra Jetsemari]

El caso 66, Sandra Jetsemari, presenta una acción de ese tipo “Me pelié con Miriam”. Hasta aquí podremos decir que estuvo involucrada en una situación de agresión. Si nos quedamos en ese aspecto y no avanzamos en la descripción contextual e interpretativa, podríamos crear una imagen de esta niña a partir solo de ese fragmento de su repertorio de acciones. En cambio, al revisar el texto completo está la conjunción, ‘aunque’, que condiciona el hecho que se narra, y es que, aunque se peleó, “me la pasé muy bien”. Marca Sandra Jetsemari que le gustó vender con su mejor amiga y cómo se divirtió por el hecho de comer. Simultáneamente, la muerte de su mascota le puso triste, situación que compartió con su amiga. Además, se comunica con el lector-investigador:

Los diarios demarcan las configuraciones geográficas y espaciotemporalidades de la actividad. Los participantes de la comunidades rurales indígenas pueden salir de la escuela durante el recreo y hay diversidad de actividad narrada: tomar pozol, comprar, dar dinero a hermano, ver televisión, jugar, arrancar zacate del jardín, ver la laguna, agarrar mojarra en laguna y soltarla en tanque (cisterna), no comer porque señoras se fueron a otra comunidad y en toda esa actividad divertirse mucho. Todas estas acciones en una misma narración sobre el recreo de Eva:

“Oy salimos de recreo a las 11:30 cuando salimos de recreo fui a tomar mi posol cuando regrese fui a comprar mi bolis y le di un peso a mis ermanitos y ellos se fueron a comprar sus bolis tambien y entonces mire un rato television y sali a jugar un rato y despues di agua mi jardin arranque los sacates que abian crecido abi y llame a mis compañeros de equipo lo arrancamos y fue a ver la laguna que se llenado mucho agarre una mojarrita y lo solte en el tanque y nos divertimos mucho no habia comida porque las

⁷⁷ Podría ampliarse conversando con la propia narradora o narrador o con otras fuentes. Aquí nosotros solo contábamos con el texto para interpretarle.

señoras de aquí se fueron a aguacatenando y entro otra ves el clase y nos pucimos a trabajar” [412-Mo5-11a-Fa-Eva]

En ocasiones lo que se hace es ir a la milpa, visitar o ir a la iglesia. Esta organización secuencial y organización de la narración ayudó a nuestra comprensión, por ejemplo, de los momentos de participación sociocultural.

Al solicitar narraciones del género diario personal una pregunta es qué narran. Con esa pregunta emergieron temas que nos permitieron conocer, para el caso de las niñas y niños tojolabales los momentos socioculturales de participación y para niñas y niños urbanos que redactaron su recreo, sobre las macrocategorías o grandes temas sobre los que versa su narración. Algunas temáticas fueron: jugar, platicar, estar con amigos, hacerse, recibir y hacer daño, platicar con maestro, ser regañado por maestro, comprar, dibujar, hacer tarea, correr, comer, ir a casa, ir a lugares específicos (baño, salón, tienda, juegos, cancha, casa, patio, lugar especial, galera, etcétera), invitar y compartir, defender y ser defendido, caminar y pasear, encontrarse y buscar personas u objetos, hacer amistades, enseñar y aprender, ganar-perder, disfrutar (el recreo, jugar, platicar, estar con amigos, el día...), contarse historias-cuentos, relacionarse con la mamá, el maestro y maestra, seguir normas, entrar o salir del recreo, plantar, aburrirse, entristecerse y enojarse.

No pudimos observar en las narraciones las diferencias entre compañeros y amigos. Aunque, estos últimos parecían tener mayor grado de implicación emocional, los compañeros también eran mencionados así, por lo que no podremos establecer esa diferencia.

“Hoy bice lo de ayer jugar a los retos y un amigo nos andaba molestando y se llama Vladimir, después jugamos a las traes y nos divertimos” [103-MOR6-11a-Fa-Evelyn]

Si concibiéramos a los amigos como los cercanos y que no dañan, y los compañeros como distantes, tendríamos dificultad. En el fragmento anterior, de Evelyn, el niño transgresor es llamado amigo y si a esto se le suma el desconocimiento que tenemos de la categoría molestar, se nos complica la interpretación.

6.1.2. Sobre la metodología del uso del diario

Los diarios escolares se entienden como un género de escritura, que en sí mismo afecta modos y contenidos de lo que se escribirá en él. Luego, el contexto general sobre el que se escribirá, el recreo y la vida cotidiana, también son producciones socioculturales y políticas que afectan las posibilidades de lo que se puede hacer ahí, y

ofrecen simbólicamente elementos que afectan las narraciones, por ejemplo el caso del recreo, el concebirlo como libre, para jugar y para divertirse.

Las narraciones en diarios ofrecen la posibilidad de documentación de acciones seleccionadas. Las instrucciones que dimos son sencillas para niñas y niños pues debían escribir lo que ‘les pasa’ o lo que ‘hacen’. Para la selección de lo que debían escribir influyen el para quién se escribe, es decir, los textos correctos, lo narrable que leerá un adulto y los aspectos significativos y los recordados.

Dentro de esa cotidianidad narrada aparecen fenómenos como el de maltrato, el cual rompe con rutinas que se han establecido entre niñas y niños. En el narrar sobre lo cotidiano, no obstante, se encuentra una contradicción: la solicitud para los participantes es que narren lo cotidiano, sin embargo para ellos lo cotidiano es tan obvio que encontrarían al narrarlo una repetición, sería para ellos una narración tautológica. Quizá por eso en sus diarios varios niños escribieron “no me pasó nada”.

Las narraciones son sobre aspectos cotidianos a veces pareciera buscarse lo extraordinario.

“Hoy tocó al recreo, me comí mi bocadillo, y estuve odo el recreo hablando con una de mi mejor amiga y eso ha sido o que he hecho hoy en el recreo no ha pasado nada interesante” [393-Co6-11a-Fa-Carlota]

La narración de lo cotidiano no fue suficiente para considerarle interesante, como si la narradora buscara algo ausente en esta ocasión. Lo mismo ocurre con algunos que dicen que no les pasó nada, como si debiera pasarles algún tipo de evento específico.

“No me pasó nada solamente comí y vi unas niñas peleándose y también encontré un peso y se lo di a la directora” [69-MOR5-10o-Fa-Emanuel]

Otra vez, parece que hablan desde la cotidianidad y esperarían la narración de lo extraño. Aunque dice que no le pasó nada, menciona tres eventos: comer, ver a niñas peleándose y encontrarse peso y dárselo a directora.

Los hechos narrados son una transformación a partir de la escritura: el hecho pertenece a la propia interpretación. No importa ya si el hecho en sí es verdadero, sino que lo es en el texto del escritor. Así, un hecho puede ser multicontado, como el que comentaremos adelante sobre la plantación del olivo.

La metodología en esta forma de preguntar a niñas y niños sobre su visión del recreo en diarios da cuenta de cómo el recreo se ha configurado culturalmente como espacio de goce, de disfrute, de descanso y muestra que el que haya actividades lúdicas no es un indicador completo del bienestar infantil en la escuela, pues varios niños y

niñas pueden ser excluidos intencional o imprudencialmente. El juego solo puede aparecer, ontogenéticamente, cuando se puede oponer a una acción intencional, seria; del mismo modo, el recreo no podría existir si no es en contraposición a la actividad escolar, a la regulación en el aula.

Con niñas y niños tojolabales si bien hay guiones sobre las actividades laborales, también las hay de actividad lúdica.

La valoración positiva de la actividad conjunta por parte de niñas y niños hace reflexionar sobre cómo la exclusión repercute en el desarrollo y en los usos que se hacen del espacio común.

Dada la importancia que es asignada al estar y vivir con otros el recreo, una disrupción en tal proceso puede considerarse como un proceso de exclusión y por tanto, en una agresión. Es decir, la interacción se normaliza como un objetivo deseable y el estar con otros vendría a establecerse como un deber ser, que al prohibirse podría causar problemas. Sin embargo, como interpretamos en otros espacios de esta tesis, no todas las formas de exclusión son definidas como daño o moralmente incorrectas (véase apartado 5.5 con análisis de la historia sobre *‘no permitir que alguien juegue’*).

Los estilos de narración entre escuelas también difieren. En la instrucción de escribir lo qué les pasa en el recreo son más abundantes en descripción que la instrucción de escribir las cosas buenas y cosas malas que pasan en el recreo. Asimismo, niñas y niños de las escuelas bilingües narran diálogos. Otra diferencia es que en el formato “B” de las cosas buenas y malas aparecen más daño que en la forma anterior.

6.1.3. El texto: testificado y textificado

Una situación vivida puede configurar tipo de experiencias, pero el narrador puede compensar o sustituir esa situación por otra. Sucesos que habían comenzado mal pueden tornarse a una valoración positiva y viceversa, como ejemplificamos con Antonio.

“Hoy no hemos podido salir al recreo, puesto que estaba lloviendo. Yo me he comido el bocadillo y me he bebido un zumo. Despues he descansado un poco y me he puesto a hacer mis tareas de Matemáticas. Tenía cinco cuentas y cinco ejercicios que eran facilísimos. Cuando termine unos cuantos me tomé un descanso y fui al servicio. Cuando seguí haciendo tareas y cuando por fin terminé tocó la sirena. Ha sido un recreo que ha empezado mal, pero lo he hecho para que sea divertido” [378-Co6-11o-Fa-Antonio]

Con la narración los hechos son traducidos desde los marcos interpretativos del narrador. Un evento ocurrido en una escuela de Córdoba, España, nos permitirá hablar

sobre esto. Hubo un día en que se plantó un árbol de olivo en la escuela y se narra por el grupo de quinto grado de formas distintas:

“Y he visto plantar un árbol [270-Co5-10a]
Emos plantado un olivo estaba muy bonito [259-Co5-10o]
Emos plantado un olivo (261-Co5-10o)
Hemos plantado un olivo todos los niños/as del colegio [262-Co5-10o]
Hoy hemos plantado un olivo [269-Co5-10o]
He tocado un olivo [273-Co5-10a]
Hoy he tocado un olivo [274-Co5-10a]
He visto plantar un olivo y lo he tocado [278-Co5-10o]
Hoy nuestro profesor le hemos ayudado a plantar un olivo [279-Co5-10o]
Hoy mi profesor a plantado un olivo y me divertido [255-Co5-10o]
Hoy han plantado un olivo y hemos ayudado todos [257-Co5-10o]
Hoy han plantado un olivo. [Día siguiente:] Tenía que vigilar el olivo pero una profesora no me dejó vigilarlo [258-Co5-10o]
Se ha plantado un olivo en el patio y seguramente nadie lo (ininteligible una palabra) [283-Co5-10o]
Dos profesores han plantado una encina [282-Co5-10a]

Podrían ese conjunto de acciones categorizarse como plantar un olivo, el asunto es que un hecho es narrado distintamente (participante entre paréntesis): ver que otros lo planten (270), plantarlo con otros y decir que está bonito (259), plantar con otros el olivo (261, 269), plantarlo con todos los niños y niñas del colegio (262), tocar el olivo (273, 274), haber visto plantar y haber tocado el olivo (278), ayudar al profesor a plantar olivo (279), el profesor planta el olivo y fue divertido para el narrador (255), plantar el olivo con otros y haber ayudado todos (257), otros han plantado el olivo (257, 283: en el patio), dos profesores han plantado una encina (282). Adicionalmente, el niño 258 retoma al día siguiente el tema del olivo y comenta que no dejaron vigilarle, cuidarlo, siendo que tenía esa consigna.

La implicación en la acción es diferente: se incluyen e incluyen a otros o cuentan la situación como un hecho en el que están implicados pero lo hacen otros. Para el narrador los hechos ocurren como son narrados, la narración revive el hecho atravesado por la subjetividad pues es inherente a la narración. La multiplicidad de narraciones posibles de un mismo hecho muestra la subjetividad humana. Al parecer la narración puede romper referentes deónticos: lo que ‘verdaderamente sucedió’ o debió suceder. Nos viene un cuestionamiento, todas las descripciones de los narradores son verosímiles, ¿cómo puede ser?

Es interesante la narración por dos narradoras que tuvieron acción conjunta:

*“**Gabriela.** Hoy al salir al recreo cojí el Bocadillo y la flauta, y Pili y yo estábamos tocando la flauta en el recreo. Porfín había sabido tocarla, luego toco y nos subimos a la clase” [385-Co6-12a-Fa-Gabriela Milena]*

*“**Pili.** Hoy en el recreo he bajado al patio y me he comido mi merienda, después he intentado enseñar a Gabriela a tocar la flauta para la clase de música pero le ha llenado la flauta de saliva y no ha podido tocar más despues he ido al servicio. He estado un rato con Carmen viendo como jugaban unas niñas a un juego y ha tocado el timbre” [379-Co6-11a-Fa-Pilar]*

Ambas relatan el hecho de haber tocado la flauta. Desde la postura de Gabriela, ambas tocan la flauta, y se siente bien porque ‘por fin había sabido tocarla’. Sin embargo, en la versión de Pili, ella estaba intentando enseñar a Gabriela, situación infructuosa porque llenó su flauta de saliva y no pudo tocar más, es decir, hubo una disrupción del proceso de actividad.

Aparentemente es un mismo fenómeno experimentado por dos personas y narrado como tal. No es más verdadero una versión u otra de la historia, ambas son verosímiles. Cada una teje a su modo su narrativa para incluirse en ella e incluir la participación de la otra. Aquí se observa, en términos de desarrollo próximo vygotskiano, la exigencia de Pili al evaluar que su aprendiz no ha terminado el proceso, tocar más, competencia; en cambio, la postura de Gabriela es la utilidad que tuvo para ella avanzar más pues ‘por fin había sabido tocarla’.

Unos textos parecían referirse a un asunto pero están hablándonos de otro. Cayetano [254-Co4-9o-Fb-Cayetano] comenta lo que le pasó como cosa buena: “que me han dejado un trompo y una cuerda”. Nuevamente, la traducción de la frase como un acto de prosocialidad: alguien prestó trompo y cuerda. Lo que se dice, no diciéndolo, es que quien recibe ese favor ha estado en situaciones de desventaja, del no poseer. Entonces, valora que en esta vez sí le presten. Se hace visible cómo se practica el poder en las relaciones previas a la situación lúdica. Los que invitan, que poseen, frente a los invitados, que no poseen, situación que revisamos en el apartado 5.5 sobre la historia de ‘no permitir que alguien juegue’.

Hay aspectos que la narrativa dice encubriéndolo o diciéndolo de modos metafóricos:

*“Hoy me gustó mucho mi recreo porque jugamos nos divertimos mucho y luego mi compañera ana Regina tenía churro o sea takis y no nos dio y la correteamos por todo el salón aventamos las cosas pero mi compañera **Miriam le pego anta y donde no se ve y lloró**” [66-MOR5-10a-Fa-Sandra Jetsemari]*

Que Sandra Jetsemari nombre que le pegó ‘donde no se ve’, expresa una forma socialmente aceptada para indicar que le pegó en el área de los genitales. Por tanto, a fin de ser exacta en la acción y en la gravedad del daño, se dice dónde de manera metafórica: ‘donde no se ve’.

No deja de ser curioso que nuestra existencia sea necesariamente una existencia relativa. Sucede que muchos aspectos del bienestar y malestar autopercibidos dependen del tiempo y espacio que vivamos y de con quiénes compartamos. Por eso el eco de algunas filosofías existencialistas que admiten la existencia como un proceso de construcción. Se es siendo, no se es porque se es. Este juego de palabras implica que debe haber un movimiento, una operación, para construirse existencialmente. Esta suerte de autoactualización recreada en el movimiento del yo con el mundo es lo que va definiendo aspectos estudiados en psicología como la personalidad y la identidad. Y como no tenemos una totalidad de lo que se es o cómo se está siendo, eso nos empuja a investigar lo que se es en determinados contextos. Por eso hacemos ese insistente hincapié, valga la redundancia, que nuestra cognición, es decir, los procesos a través de los cuales conocemos y nos movemos en el mundo para la resolución de problemas y creación de escenarios posibles, es fundacional y recurrentemente social y cultural.

6.1.4. La descripción sobre los niños sin tomarlos en cuenta: crítica a la perspectiva de Carlos Lenkersdorf

No todos los tojolabales son iguales y los niños no son como los adultos. Ni todos los tojolabales son diferentes y ni los niños no son como los adultos. Este juego de palabras, un tanto lúdico, tiene la intención de reubicar ciertos conceptos generalizados y aplicados indiscriminadamente, nos referimos, por ejemplo, a los conceptos de definición sobre los tojolabales que da Carlos Lenkersdorf y algunos académicos de esa línea que defienden una identidad de los tojolabales opuesta a la occidental (Gómez, 2002; Lenkersdorf, 2002a, b, c; Ruz, 1982, 1983, 1992). No es que desechemos que pueda existir tal identidad, lo que rebatimos aquí es que esas generalizaciones lleguen incluso a aquellos con que no se han investigado, el caso concreto, a niñas y niños de edad escolar.

Lenkersdorf como otros han propuesto que los tojolabales son de *ciertos modos* (Cfr. apartado 5.1), extensibles para todos y todas las de ese grupo lingüístico: niños, niñas, adultos, rurales, urbanos, vigentes, ancestros, etcétera. Las referencias generalizadas a un grupo humano creemos que deben contextualizarse históricamente y anclarse a procesos culturales y personales concretos. Aunque nos inspiramos en las ideas de Carlos Lenkersdorf para estudiar a los ‘tojolabales’, nuestros datos no apuntan

a que haya en el grupo una dirección constante para la cohesión y la integración a una colectividad, es decir, que exista *per se* una postura de acción nosótrica.

Lenkersdorf documentó un ejemplo que resume sus observaciones, vivencias y reflexiones sobre los tojolabales. Ya comentamos dicha historia en que un delito cometido por un integrante de una comunidad y que ese integrante no fue excluido de la misma, antes bien, la comunidad buscó recuperarlo.

Pondremos un caso opuesto, en el que de acuerdo a un niño narrador, tal proceso integrador no sucede. Para ello, usamos las *categorías relacionales* (capítulo 3), para comentar este caso.

La historia la redactó Carlos de once años de edad y sexto de primaria, cuando escribió su historia sobre “No permitir que alguien juegue”. Respetando por completo el texto y sentido del mismo, modificamos ortografía y gramática:

“No me dejan de jugar

Una vez fui al Ejido Tabasco 2000 a visitar esa Colonia, como ahí tengo amigo, no me conocen mucho pero mi papá conoce a los papás de mis amigos. Cuando llegué allí, hay camión muy lento y camión de mucha velocidad (describe trayecto). Llegué a las 2:00 de la tarde, todos ahí salieron de la escuela, todos los niños están jugando por todos los lados. Cuando llegué a la cancha deportiva ahí están mis amigos y como de costumbre les pregunté: ¿Voy a jugar amigos? Me dicen: “No... porque tú eres muy malo, eres muy malo, eres muy sordo”. Ya me retiré de ellos y fui a una casa. Cuando llegó el amanecer todos van a la escuela a estudiar, pero algunos niños muy malos no quieren que yo juegue.

Cuando de regreso pensé que ahí hay niños muy malos porque todos allí son malos, pero yo ya no voy a esa colonia porque son muy malos los niños de esa colonia, no son lo mismo que los de mi ejido, es muy diferente ahí” [185-Toj6-11o-NJ-Carlos]

La descripción de Carlos, una descripción de un encuentro intercomunitario con sus pares, trae a nosotros los conceptos ‘nosótricos’ de Carlos Lenkersdorf. Aunque parezca una superposición conceptual muy simple, creemos que vale la pena discutirlo. Nos referimos a que para el filósofo por el hecho de ser tojolabales hay una suerte de tendencia a la conformación de espacios comunes; se aboga por hacer de la interacción un nido para la nosotridad, para el yo con el nosotros, o mejor dicho el yo-nosotros. En cambio, Carlos, nuestro Carlos niño, relata el desencuentro de ir a otro sitio, también tojolabal e incluso cercanísimo geográficamente pero “muy diferente” a su ejido. Allá los niños son “*malos, muy malos*”, que no le permiten jugar. Concluye Carlos al reflexionar (*pensé*) que en esa comunidad hay niños malos y que no regresará ahí. Recordemos que va ahí porque su padre tiene amigos, pero, esa filiación entre adultos no es tan siquiera suficiente para entablar relaciones de juego.

Otro aspecto a resaltar es que el acercamiento a esos niños de esa comunidad fue a través de la situación lúdica. La pretensión de integrarse con pares a partir del

juego. Además fue una situación que rompió con los aspectos normativos que el niño preveía, se rompe la rutina "yo como de costumbre les pregunté que si voy a jugar y mi amigo dice que no porque eres muy malo, eres muy malo, eres sordo". Él opta por retirarse de esa situación dañina y vuelve a casa.

Suena más grave, en términos de daño, saber que fue rechazado de un sitio donde todos juegan: "*todos los niños* están jugando *por todos lados*". La filiación a niños, a ese espacio lúdico, al verse interrumpida, después es negada discursivamente: "pero yo ya no voy a esa Colonia".

Carlos hace un dibujo que agrega otros textos con insultos y amenazas (Figura 126).

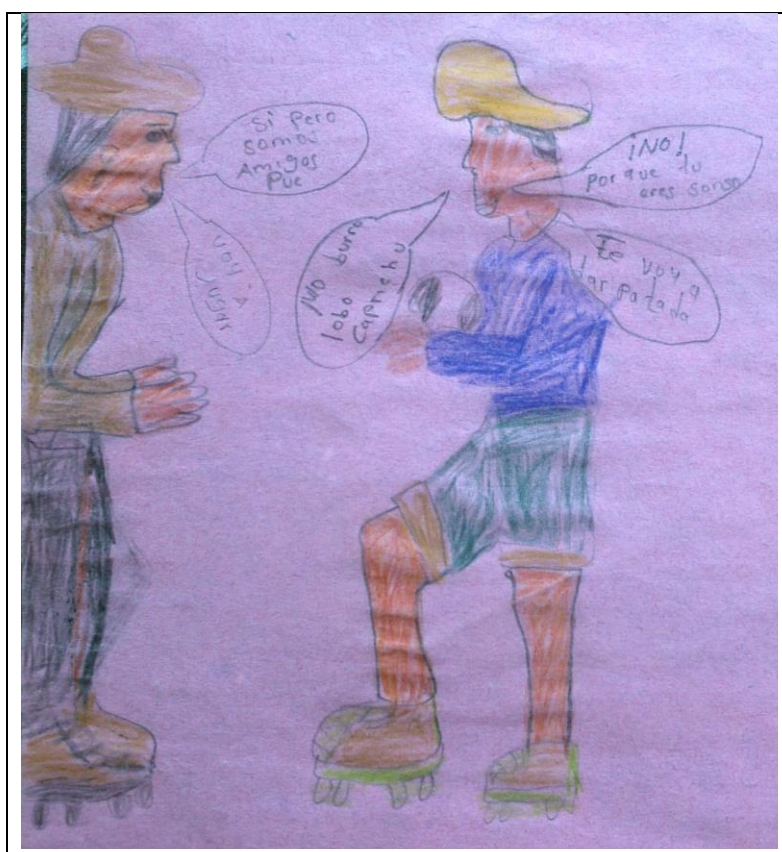


Figura 126. Dibujo de Carlos en su historia "No me dejan jugar"

El dibujo de Carlos agrega información sobre la negación a que juegue. Dibuja a dos personas, ambos están vestidos para 'jugar', pues traen zapatos deportivos. Carlos dice "Voy a jugar" y le responden "¡No! porque tú eres sonso" y él argumenta, "Sí,

¿pero somos amigos pué?” y aquel niño le dice: “No, burro, lobo, caprichu”, “Te voy a dar una patada”.

El dibujo, sus diálogos y el texto en extenso de Carlos no parece contener que haya un atractor hacia lo ‘nosótrico’. Parece, más bien, que cada uno defiende su territorio y posición y argumenta el por qué si jugar o el por qué no puede hacerlo.

Para ver un análisis del tipo de relaciones narradas entre los personajes de su historia (él y los otros), hacemos un microanálisis de las acciones usando las categorías relacionales que expusimos en el capítulo 3 (*Figura 127*).

Acciones	Categorías relacionales
Yo [^ Ejido] * Mi papá / Casa-Mi ejido ^ Otro Ejido	Obligado (indirectamente)
Yo Õ [Vi camión lento, camión rápido] / Casa-Mi ejido ^ Otro Ejido	Propio
Yo Õ [llegué 2:00pm/salían de escuela/todos jugaban] / Otro ejido	Propio
Yo ^ [Cancha deportiva y <i>están mis amigos</i>] Amigos / Otro ejido ^ Cancha deportiva	Motu propio
Yo *Costumbre § [pregunté ¿puedo jugar?] Ellos / Cancha deportiva	Obligado (indirectamente)
Ellos Ø§ [no, porque eres muy malo] Yo / Cancha deportiva	Invitación
Yo >± Ø§ [me voy a casa] Ellos / Cancha deportiva ^ Casa	Fines opuestos
*[amanecer, todos a la escuela]	Obligación
Algunos <i>niños malos</i> Ø [No quieren que yo juegue] Yo	(indirectamente)
Yo Õ [de regreso pensé todos los niños son malos] Niños otro ejido / Otro ejido ^ mi ejido	Fines opuestos
Yo Ø [no voy a ir a esa colonia] Ellos / Mi ejido Ø^ otro ejido	Propio
Ellos (niños otro ejido) ±≠ [no son iguales que niños de mi ejido] / Mi ejido ≠ (Otro ejido)	Fines opuestos

Figura 127. Análisis de historia “No me dejan jugar”, de Carlos, usando categorías relacionales

Mediante el análisis usando las categorías relacionales nos damos cuenta que el niño va al otro ejido por obligación. Luego, él insistentemente busca ingresar a la actividad lúdica con los que juegan, en su espacio físico y simbólico. La categoría ‘fines opuestos’, expresa el *Negar el directivo* (¿puedo jugar?) y *justificar por qué*. Por tanto, no hay un ‘daño’ directo como tal, pero sí una exclusión. No hay, pues, esa tendencia a la nosotridad, al menos con lo que relata Carlos, no lo hay intercomunitariamente entre niñas y niños

En los textos de niñas y niños tojolabales sí había referencias continuas a los otros y a los diálogos y palabras que decían otros, pero eso no lo consideramos suficiente para argüir una postura nosótrica o que sea su producto esa forma narrativa escrita en castellano.

Para el caso de los tojolabales ‘en general’ se han dicho una serie de presupuestos que se han sostenido en varios artículos académicos y no se está cierto de la validez de las apreciaciones de esos estudios. Nuevamente, abogamos porque esas discusiones académicas tengan un anclaje en referencias empíricas, en el sentido de describir los fenómenos que queremos desde actores vivientes, que significan su entorno y pueden comunicárnoslo.

Como ya comentamos, insistimos en que esas apreciaciones que pretenden particularizar y ‘dar voz’ a los indígenas, en realidad, usan métodos académicos para excluirlas, por ejemplo, decir que son “diferentes”, sin ubicar esas diferencias en prácticas concretas. Abogamos también, porque se reflexione si la lengua, como propone Lenkersdorf y la tesis de Sapir-Whorf, tiene relación con la forma de actuar, pensar y sentir el mundo; y qué significaría eso en el ámbito moral y político. El asunto es que si no se documentan con datos empíricos, tales tesis son débiles.

6.1.5. Las técnicas y las formas de narración

La modalidad de diario sobre Jugar y trabajar, si bien permite observar o evidenciar acciones de juego, no conocemos el contexto de juego. Lo mismo ocurre con el formato de instrucción “B”, “cosas que pasaron y cosas buenas y malas”. Para nuestra sorpresa cuando preguntamos directamente sobre ‘jugar’, los formatos de instrucción más propicios fueron los generales. Ahí, se conocía más diversidad de actividad lúdica y su contexto.

6.1.6. La geografía lúdica de la vida: juego, tiempo y espacio en la vida infantil

El juego no es solo un espacio o tiempo en que niñas y niños se ocupan. Es un campo de la niñez que atraviesa sus vidas. Vemos que adicional a los juegos, hay otras situaciones lúdicas vividas. Es un configurador de su ser y estar en el mundo. Ser, porque, es una vía filogenética y que aparece en la ontogenia para aprender y desarrollarse, para expandirse, ontológicamente hablando. Es decir, para ser y seguir siendo. Además, es una suerte de pretexto para conocerse a sí mismo y su circunstancia. Estar, porque, la espaciotemporalidad se constriñe a ese campo. Aquí observamos las ventajas de ser *homo ludens*. Estamos propensos al juego, pero esa propensión se ve nutrida en la acción misma. Por eso decimos que el juego, como

sistema deóntico, sistema regulado demandante de acciones, es un sistema que difiere de otros del campo social. El sistema mismo permite una autoadherencia y heteroadherencia, si se nos permite esta suerte de composición de palabras. Uno mismo, el jugador, le busca, quiere hacerlo. Y además, los compañeros buscan esos mismos fines, esa persistencia.

El juego aunque puede hacerse en privado, varias de las veces se hace y se busca hacer con otros, como nos ilustra muy bien José Guadalupe de 9 años. Cuando comenta José Guadalupe que jugaron, es cuando más niños aparecen dibujados, tres, usando una pelota (Figura 128).

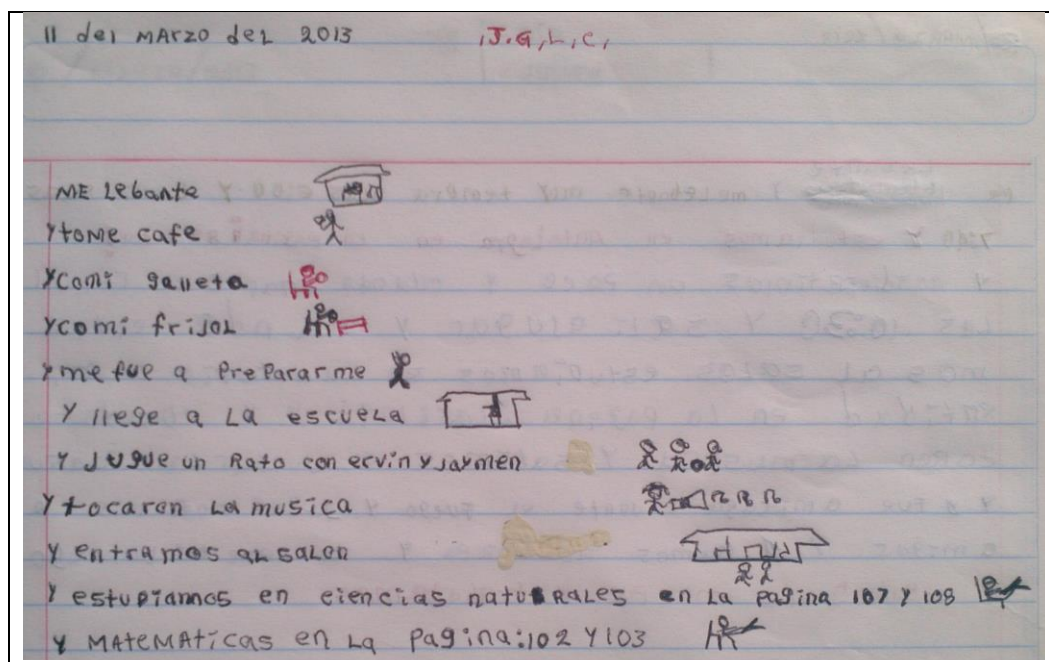


Figura 128. Narración de un día ilustrado con dibujos

Participante [219-Toj3-9a-Fc-José Guadalupe]

Vemos que niñas y niños se narran en actividades que van de los sistemas de responsabilidad, a los sistemas de juego y autogestión. Es ahí, el juego, su espacio. Las concesiones adultas no limitan esos espacios. Sí limitan, en ocasiones, los linderos. Por ejemplo, pueden decir “vas a jugar ahora, pero después no”. Esta concesión la da el juego mismo y la da la posición del juego –los conceptos locales culturales y personales del juego, y la configuración de espacios, objetos y tiempos, como el recreo o los juguetes- en *las comunidades*, en la localidad donde el juego y lo lúdico existe.

Si bien se ha observado la actividad lúdica más encaminada a “los juegos”, vemos que ese sentido y práctica lúdico se encuentra en otros ámbitos, aparece incluso trabajando en la milpa, viendo los pájaros o bañándose en el río.

Hay una suerte de hermandad entre lo lúdico y la estética, así, las flores y el cuidado de los animales nos dejan entrever que hay un más allá del hecho narrado. Del hecho, al hecho significado. La narración por eso también es un campo, similar a lo lúdico, que permite el ensamblaje de significados. No importa, pues, tanto lo que se escriba y su adscripción literal a la realidad, sino, el cómo se narra el sí mismo, el otro y lo otro. La coparticipación de los hechos significados de un narrador que busca transcribirse para sí mismo y para otros.

Las actividades laborales y de participación y contribución con el trabajo familiar son fruto de la filosofía del vivir tojolabal y son una condición de existencia: trabajar para tener qué comer, cómo vivir, dónde vivir, etcétera. Es relevante, por tanto, trabajar y buscar esa subsistencia. Y también, ese trabajar conjunto es parte del ser tojolabales; a través de procesos intersubjetivos, de participación. Aquí nos viene bien recordar el concepto de intersubjetividad de Barbara Rogoff, que definiera en una entrevista que le realizara por Pilar Lacasa (1989):

Pienso que hay varias definiciones. Para mí la intersubjetividad está relacionada con algo que podríamos llamar ‘convergencia mental’, no se trata tanto de pensar las mismas cosas como de comprender la perspectiva de los otros y de adoptar una perspectiva mutua. Así cooperar con alguien supone tener un propósito común y una comprensión mutua que permita realizar esa actividad. Para lograr ese propósito conjunto y esa comprensión debe haber una implicación mutua entre las personas que interactúan. Pienso que este aspecto es muy importante en el desarrollo. Si un niño y un adulto trabajan intersubjetivamente, el adulto, probablemente, deberá cambiar su concepción de la tarea para ponerse en el nivel más próximo al del niño. El niño, a su vez, deberá ampliar un poco su punto de vista para comprender la perspectiva del adulto y esta ‘ampliación’ es lo que permite progresar al niño” (Lacasa, 1989, p. 12).

Así vemos que la actividad conjunta entre niñas-niños y adultos, requiere de reposicionamiento de ambos a fin de realizar la tarea misma efectivamente, y de que haya un punto en común sobre el cuál progresar. Adicional a las actividades laborales con adultos está también el juego, ese espacio, aunque desplazado por esos aparentes campos, como un incubador de desarrollo. Tal separación, incluso, del trabajo y del juego no es tan dicotómica, si se considerara que cuando una sucede la otra está ausente. De hecho, el juego, transgresor como es en los agentes usuarios, puede hacer coocurrir actividad laboral —que tendrá un producto y es hecho con un fin específico,

intencional—, con actividad lúdica. Por ejemplo, si se está trabajando en la milpa, el juego tiene episodios de aparición, distracción lo llaman algunos.

Pero también, el juego utiliza como contenidos la actividad laboral (véase *figura 129*). El juego de ficción que nos narra esta niña, parte del guion es ‘jugar a trabajar’. Esto ocurrió con ella, pero en otros textos no se juega a trabajar, sino se tiene actividad lúdica en el tiempo o en el espacio habitual del trabajo, o mientras trabaja tiene actividad lúdica.

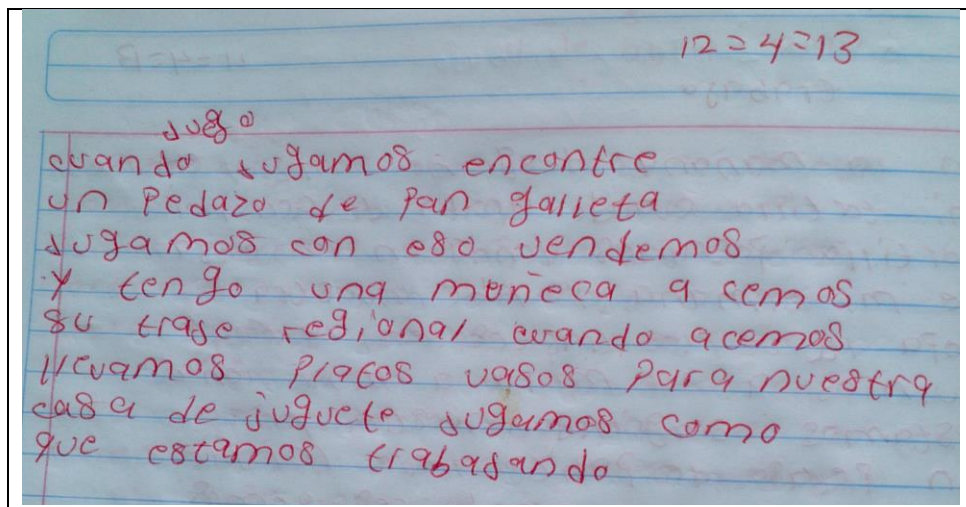


Figura 129. Jugar a trabajar

Participante [149-Toj5-12a-Fd-Lucía]

Axel Francisco nos muestra la intensa actividad lúdica de sus compañeros y cómo transforman en juego los espacios. Juegan en clases, mientras el maestro no está. Cuando llega los castiga y les dice que se sienten, medida que no es suficiente porque luego comienzan otra vez a jugar. Van al baño, y luego ahí, aprovechan el agua y juegan nuevamente y luego lo hacen en el campo de fútbol. Al final, un niño invita al narrador a jugar a su casa y este va. La narración nos cuenta, por tanto, cómo el juego se intercala o se yuxtapone con otras actividades. Es decir, están limpiando los baños, pero eso no es restrictivo para poder transformar ese espacio y tiempo en juego.

“Cuando estas jugando bien otro compañero juegan junto viene el maestro porque juegan tan n castigo sentan (sientan) arrato enpiesan a jugar son muchos la ato si nombre en mi cuaderno llegue el maestro dijo ke bana lamabar el baño juevo al salon otrabe lo bi el maestro lo labael salon toca la mucica juevo al agua estaban jugando en ne agua cuando llegaron juevon a jugar en el campo dijo su mama que lla ban recresar dijo el niño ke no boi al casa llege al su casa” [218-Toj3-8o-NJ]-Alex Francisco]

Esta yuxtaposición hace que lo lúdico y el juego, aparezcan en distintos momentos: se aprovechan tiempos y espacios para jugar.

6.1.7. El daño y su presencia normativa en la infancia

Niñas y niños viven cotidianamente el daño y con el daño. Hay distintas formas de daño según aprendimos, que van desde los accidentales hasta las intencionales, y que dañan el cuerpo o dañan psicológicamente a partir del lenguaje y otras formas directas e indirectas, usando la simbolización para causar daño, a sabiendas que el otro tiene esos mismos conocimientos nocivos del uso de esa simbolización. Hay otros daños tan cotidianos que es ese enfrentarse con el mundo en que se rompe la continuidad de lo que uno espera que sucederá y no pasa así. Los eventos de daño tienen presencia entre niñas y niños, en ocasiones, con usos ‘cruels’ y con sentido ‘lúdico’ para ellos, como las bromas y la mofa. Estos tipos de juego no los consideramos una situación lúdica completa puesto que están confrontados dos sistemas, el del juego, de los agresores, por ejemplo, y del daño sobre las víctimas. Para que sea una situación lúdica completa tendrían que estar todos incluidos en el sistema deóntico del juego.

Consideramos que el daño es un asunto relacionado con el contexto y principalmente con el significado, por tanto, adicional a los estudios que pudieran cuantificar la presencia y efectos generales del daño en niñas y niños, que nos ayudan para tomar ciertas medidas de atención a ese fenómeno, proponemos que se continúe con los aspectos intersubjetivos en los procesos de daño: lo que el daño es de acuerdo a las circunstancias y representación de niñas y niños

6.1.8. Tomar pozol o relación casa y escuela

El tomar pozol, *pichi* en tojol-ab'al, es una práctica que rompe la secuencia laboral —similar en términos estructurales al recreo escolar—, en el cual se saborea un delicioso vaso de maíz molido. Hay un tiempo previsto para hacerlo, donde se aprovecha para charlar o descansar, según las posibilidades de compañeros de trabajo. En el caso de niñas y niños cuando van a la escuela, adicionalmente, ese espacio es para irse a casa, interrumpir su resguardo en la escuela para convivir con la familia. Y los que llevan su pozol a la escuela conversan mientras beben. No están jugando, pero sí, están haciendo uso del espacio con fines lúdicos. Es ahí, nuevamente, donde la narración y nuestra existencia narrativa cotillea en nuestras conversaciones, nos acompaña. Ahí, sentados, bebiendo el pozol, construimos narraciones e imaginamos mundos. Usamos, pues, la narración como otro pretexto —quizá como el del juego que ya mencionamos—, para

traer el mundo pasado, futuro, antepasado y pospretérito. Qué potencia hemos creado vía la narración, poder tener en un tendedero la diacronicidad del mundo en palabras, gestos, imágenes.

Lo anterior parece, asimismo, dibujado por unos trazos narrativos deliberadamente poéticos. También, si no lo parece, lo anotamos para que parezca, es una forma de contar lo lúdico de las narraciones y del contenido narrado.

Vemos, también, que aparecen esos episodios de daño. Ahí la narración también les transcribe, a veces mediante metáfora, mediante la crudeza de los actos o la suavidad de la narración del hecho, quizá para mermarlo, quizá porque así se percibe. A veces, los daños para algunos –para nosotros, por ejemplo, investigadores- que tenemos nuestra taxonomía de daños, no lo son igual o no lo son en los mismos términos para todos. Aprendimos a través de niñas y niños también en este campo. Nos comunicaron daños ignorados, obviados o pormenorizados pero que también forman parte del itinerario del día. Hay daños, los pequeños daños, “los que no dañan tanto”, pero que están presentes en narraciones sobre el recreo escolar (estudio uno) de cerca de la mitad de los participantes (*Cfr.* Expectativa rota).

Para el caso del daño de exclusión social, los narradores nos cuentan algo que quizá estaba ahí y no habíamos advertido o no habíamos admitido: no todas las inclusiones, son inclusiones completas en todos los niveles. Hay una inclusión exclusiva, donde la agencialidad está dada por quienes incluyen y donde no existe, al menos narrativamente, protagonismo del incluido. Está ahí para otros, para lo que los otros digan (*Cfr.* Blanca Yenifer, apartado 5.5.3.1.1). Sin embargo, es posible, que no obstante a esa condición, la narrada, si narrara ella misma o en la experiencia que tuvo, se sienta parte. Esta es otra escama del juego. Articula situaciones en ocasiones lógicamente incompatibles. Si bien se dice que en el juego hay una suerte de adherencia a sus reglas o cánones, aquí lo vemos con claridad. Pueden admitir y preferir estar así, a no estar.

Además, en ocasiones, por hacer posible el juego, ceden y solucionan conflictos, como nos muestra María Elica [134-Toj4-12a-NJ-María Elica]

“vamos a jugar pelota con mis amigas el Ana Rosa no bolla jugar no si basa jugar La Rosa no porque me peco ayer si basa jugar la rosa para tar completo ecipo bueno basa jugar para estar completo el ecipo cuando ecipo estan 8 ecipo estan completo si estan completo cuen pasa quedar portero pasa quedar portero el Lidia Lmiz esta completo el ecipo quien pasa quetan delantera pasa quedar delantera Rosa cuandos ecipo estan ocho quien vasa sacar el valon vasa sacar el valon el elisama vamos a jugar elima vamos a flestar (prestar=pedir prestado) pelota en Biblioteca con mi amiga”

María Elica otra vez refiere la negociación. Esta vez, para dejar entrar a su amiga, pero no solo eso, sino para ver qué posición tendrá cada una en el juego. Lo que hay que hacer notar es esta planeación previa al juego. Este adelantarse al cómo funcionará. Termina la narración cuando van a solicitar balón a la biblioteca, es decir, a la ludoteca ampliamente comentada en esta tesis. También, hay una especie de tendón que articula lo que anota María Elica y lo que observamos en el cuestionario sobre actividad lúdica, que el deporte es practicado por niñas y es una actividad que les gusta, en este caso, el fútbol; no dice nombre pero comenta una posición presente en ese deporte, “portero”.

Esto nos hace pensar en los estudios sobre vinculación a los grupos de iguales y abona al debate de cómo en ocasiones hay transgresiones morales profundas, con tal de sentirse incluido, pertenecido.

Niñas y niños al narrarse, se anclan a los otros. El diario personal es una vía comunicativa de la forma en que se ve el mundo, pero niñas y niños irresistiblemente hablan de los demás en sus vidas. Sus geografías, sus desplazamientos físicos y discursivos, aluden constantemente a ese ser con los demás. También, nos dicen, que producen significados y que se mueven en plataformas sociales donde van aprendiendo qué posición y cuáles ocupar. Las rutinas, tan presentes en su vida, dan cuenta de guiones culturo-sociales que contribuyen a formar hábitos o ejercicios de ser con los demás.

El acompañamiento de las madres en la directividad de las acciones en niñas y niños tojolabales, nos está diciendo el papel crucial de ellas para la construcción de sistemas normativos; al menos en el ámbito convencional son muy evidentes.

Lo lúdico puede ser muy variado en un mismo día, y para ejemplificar esto nos ayudamos del texto de Blanca Araceli de 10 años de edad. Vemos claramente los momentos de participación sociocultural, y en ellos vemos las acciones: jugar, ver televisión, dejar comida a su conejo, encontrarse a alguien por la calle, encontrar a profesores de Belisario Domínguez –el ejido cercano-, jugar con hermano, leer con hermanito, ver que hermanito dibuja, comer mango con sal con hermanito, comer caña (planta), jugar en la telesecundaria con su amiga y hermano, leer su antología, ver una ardilla cuando fue a la milpa y leer. Como vemos, la narración de Blanca Araceli está inundada tanto de juego como de acciones lúdicas (*Figura 130*). Y lo hace en distintos tiempos, lugares, personas, objetos y guiones.

La niñez como campo propio, puede verse en el siguiente ejemplo. Primero, hay una coordinación a actividades de responsabilidad dirigidas por los adultos, pero en el juego, ahí ella dirige, codirige o coordina intencionalmente su actividad.

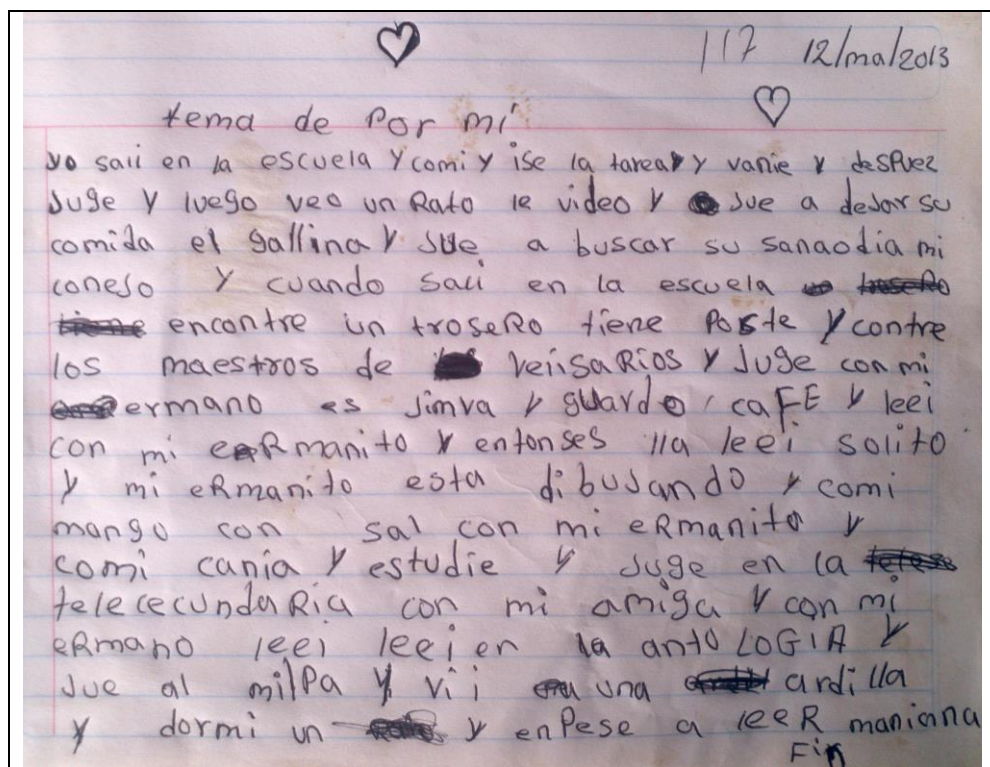


Figura 130. Diversidad lúdica en una misma narración

Participante [110-Toj4-10a-Fc-Blanca Araceli]

Los periodos de juego y de cumplimiento de responsabilidades tienen intercepciones. Reyna Araceli nos relata de manera breve que quiere jugar con una niña y ella no quiere, y se enoja Reyna Araceli. Luego, cuenta cómo a partir de ir a hacer trabajo en equipo para preparar una obra de teatro (comedia), se reúnen con amigas y juegan, utilizando la pelota de la niña a quien visitaron. La mamá de la niña anfitriona ofrece elotes.

“yo cuando no me de jugar de otro.

niñas pues yo me quiero jugar con la niña que esta jugando y el no quiere pues me enoja y con la otra niña el lo quiere mucho cuando ellos no quieren yo una tarde fui a la casa de una niña y jugamos mucho somos como seis o siete niñas que fuimos a trabajar en equipo que nos dijo nuestro maestro de pecantar una comedia entre nuestros compañalos y jugamos muchos con los niños con una pelota de la niña y su mama nos dio unos elotes y muchas veses fuimos a la casa de muchas niñas que es mi amiga. en la escuela y en la escuela son 4 amigas con que el me juega muchas veces voy a jugar en la qualle con mi hermano y en hermanita tengo dos que ya son grandes, y el juego mucho cuando juego cargo mi hermanita” [220-Toj3-9a-NJ-Reyna Araceli]

Comenta también la relación de amistad con una niña a quien visita y con otras niñas en la escuela. También, juega con hermano y hermanita, y mientras juega carga a su hermanita, es decir, está a su cuidado. Entonces hace simultáneamente la tarea de cuidar, mientras juega. Creando así una situación lúdica dentro de la tarea de responsabilidad.

Avimael [275-Toj4-9o-Fd-Avimael] nos narra juegos con su hermano y hermana que se ven interrumpidos por la madre. Los hermanos, como ya nos lo dijeron en el cuestionario estas niñas y niños tojolabales (Cfr. apartado sobre acompañantes del juego, 5.3.2.5), son sus compañeros de juego y hay un verdadero disfrute y persistencia por jugar con ellos y acordar a qué y dónde jugar. Esta narración de Avimael que redactó en dos páginas nos muestra esos juegos, y los directivos y concesiones de la madre (Figura 131).

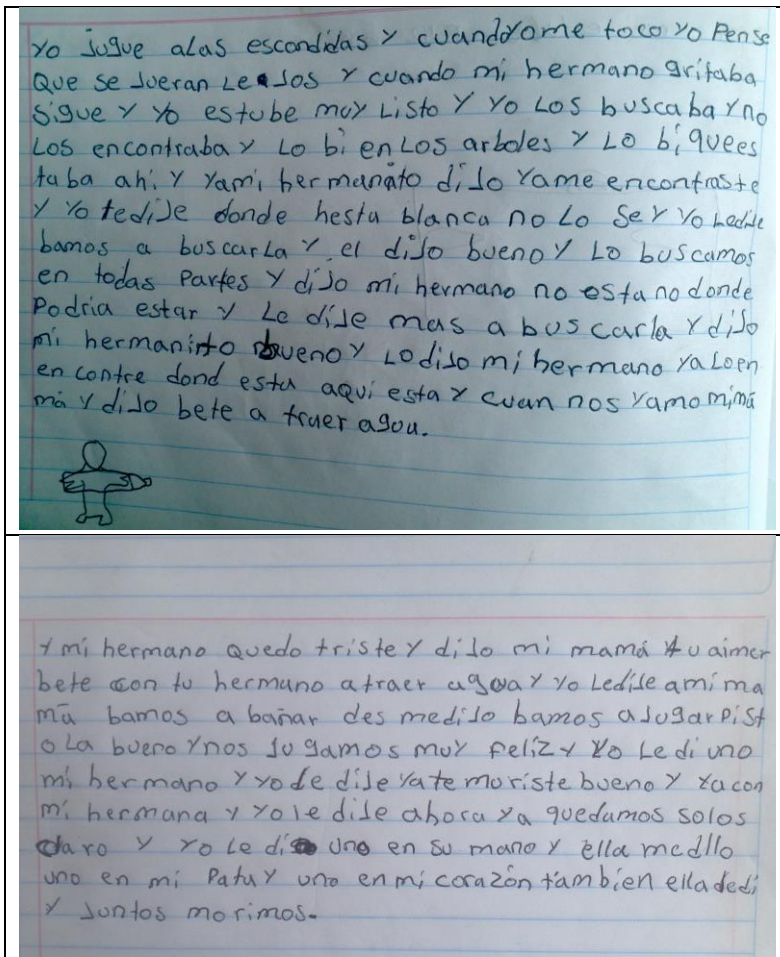


Figura 131. Actividades dirigidas por adultos y actividades propias

Las categorías ACCIÓN LÚDICA y el JUEGO, pues, son complementarias para observar actividad lúdica. Como ya vimos el JUEGO se produce, como categoría, cuando en el texto de forma expresa se dice que se jugó, y ACCIÓN LÚDICA son aquellas acciones en que consideramos que tienen una estructura lúdica, pues no hay fines productivos más que la acción misma y su satisfacción o disfrute en sí mismo. No es fácil definir siempre las Acciones lúdicas en las narraciones de niñas y niños, por ejemplo, decir si es lúdico ir a buscar y bajar panales de abejas de los árboles en busca de miel. El fin es la búsqueda de la miel y su consumo, pero creemos que hay una suerte de intención lúdica en hacer eso, medios y fines se fusionan y hay un disfrute en la propia acción.

Varias ACCIONES LÚDICAS contienen zonas de proximidad con el adulto (por ejemplo ir a cazar, ver televisión, comer mango, etcétera), lo que le permite conectarse con él. En cambio, el JUEGO, de acuerdo a las narraciones, fue una acción realizada más con los pares.

6.1.9. Comentarios sobre la categorización

La segmentación del texto y sus asignaciones a categorías, aún emergentes y generadas desde los datos consideramos que deben tomarse con prudencia. Al descomponer en categorías, también descomponemos la organización interna del texto interpuesta por el narrador.

Si decimos que una niña o niño vivió muchos y variados daños, nos podría hacer suponer un ‘riesgo’. Pero ciertamente, el rango de riesgo puede rastrearse hasta el texto mismo. Pudiera ser que esa niña o niño tuvieron simultáneamente otros eventos positivos, actividad lúdica, prosocialidad y valoraciones positivas. Esto solo queda completado al leer el texto conjuntamente, y claro está, al dialogar con el narrador.

6.1.10. A manera de cierre

Dado que el diario es un asunto personal prima la posición del narrador-actor sobre la de otros, pero varios textos conceden protagonismo a los demás, les ubican discursivamente en el campo narrativo. Ahí, hacen algo con ellos u otros hacen algo con el narrador. De cualquier manera el diario como autorrelato es una forma de exposición pública porque el texto en todo momento es una forma de mostrarse, de relatarse. Y tal exposición es un correlato de sí mismo y de la cultura. Jerome Bruner había ya comentado respecto a las narraciones sobre la propia vida que:

“Dada su naturaleza construida y su dependencia de las convenciones culturales y del uso del lenguaje, las narraciones de la vida obviamente reflejan las teorías prevalecientes sobre ‘vidas posibles’ que forman parte de la propia cultura. De hecho, una forma importante de la caracterización de una cultura es por los modelos narrativos que tiene disponibles para describir el curso de una vida” (Bruner, 2004, p. 694).

Nosotros nos acercamos a esas vidas posibles a partir de esos autorrelatos, de esas descripciones de la acción propia. Al inicio de la investigación utilizábamos comúnmente y como eje el concepto ‘conducta’ para hacer referencia a lo que niñas y niños hacen en la interacción. Luego, paulatinamente fuimos modificando ese término por el de ‘acción’, lo cual nos permitió ver a ese hecho en su aspecto de significado. A fin de cuentas, no nos interesó tanto el hecho ‘objetivo’ en sí mismo —si sucedió ‘realmente’ o no lo que el narrador cuenta— sino, que existe narrativamente; la experiencia fue sintetizada y textualizada.

Con esta investigación reiteramos la agencialidad que tienen niñas y niños para relatar algunos de sus procesos de vida. Si observamos el hilo conductor de esta tesis recurre a cada rato a los textos originales, sobre los que finalmente se teje la argumentación empírico-teórica que proponemos. Quizá por eso, en lugar de decir que ubicamos a los niños y niñas como voceros en la investigación, en realidad los voceros somos nosotros, quienes intentamos respetar y documentar lo que expusieron amablemente niñas y niños. En ese documentar, implica la organización de las acciones en categorías o formas de agrupación para entender de qué están hablando individualmente y colectivamente.

Cuando hacemos referencia en resultados de las situaciones lúdicas y situaciones de daño de niñas y niños es porque tenemos un anclaje desde lo que ellos y ellas nos contaron. En ese sentido primigenio nuestra función fue como una especie de transcriptores.

Las multicitas, los textos que escribieron niñas y niños, inundan esta tesis. Cuan enjambre de significados y referencias socioculturales se muestran, se dejan entrever. Para el caso del estudio sobre el recreo escolar, el conocimiento que tuvimos de estas niñas y niños fue a partir de textos redactados durante una semana. Parece un espacio reducido de tiempo, pero lo que nos cuentan desborda esa sensación de desconocimiento. Pudimos disfrutar los textos y adentrarnos a eso que suelen llamar cultura escolar y más sobre la cultura de pares.

Estos pequeños y pequeñas relatoras de sí mismos nos contaron la geografía de sus acciones e interacciones. Los textos, como marcadores, permanecían vivos y se podía leer en líneas, entrelíneas e interlíneas lo narrado, lo referenciado.

Las abultadas narraciones nos posicionaron, primero, en las habilidades narrativas de niños y niñas que vencían a la gramática y a la ortografía y lograban sentidos comunicativos claros. Los pequeños redactores de segundo grado, por ejemplo, lograron anotar las cosas buenas y las cosas malas que les sucedieron en el recreo. En ocasiones, con una síntesis sorprendente –quizá por su incompetencia lectoescritora–, nos contaron que lo bueno era ‘*juge*’ y lo malo ‘*caí*’. Así, satisfacían la contestación de la microtarea de redacción y además nos contaban los dos campos centrales aquí abordados, el juego y el daño.

Y para el caso de niñas y niños tojolabales desde los primeros grados hacían algo con el artefacto-cuaderno; lo usaban, dibujaban, nos mostraban sus primeras grafías. Hacían, cuan poseedores-autores, del cuaderno un espacio lúdico también. Así se ven dibujos, poemas, firmas, garabatos y otras tantas marcas que nos indican actividad lúdica.

Ciertamente nuestro acercamiento tanto por su diseño como por los temas indagados, fue una aventura. Primero, porque nos adentrábamos en el tema de la narración autorreferida. Niñas y niños, con poca o nula ‘preparación’ para narrarse, hicieron suyos lápices y folios y se transcribieron; de algún modo seleccionaron esos contenidos y nos los comunicaron vía la narración. Esto, lo observamos como una ventaja aportada por esta tesis: tanto el daño y el juego fueron autorreferidos y contextualizados. El tipo de narración fue una autorreferencia pensando en el otro, el investigador que solicitó esas microtarear. Los pequeños narradores y pequeñas narradoras, hablaron de sí mismos pero contándole a otros.

Mediante la etnografía tuvimos participación intencional y prolongada en la escuela primaria con dos funciones principales: convivir y tener interacciones con niñas y niños y conocerles a partir de esa interacción, y segundo, situar las narraciones, los textos, en eso que conocíamos de la niñez tojolabal. Entonces, era también para nutrir nuestra propia interpretación de los textos escritos y dibujos que en ellos aparecieron.

Finalmente, podremos decir que a través de los diarios y de las narraciones pudimos conocer mediante una polifonía textualizada, la actividad, el desarrollo en el contexto autorrelatado. Niñas y niños se posicionaron como relatores de sí mismos y pudimos conocer cómo su día, o su día narrado, está colmado de sentido y prácticas lúdicas y en general de actividades socioculturales de participación, incluidas las situaciones de daño.

6.2. Conclusiones

6.2.1. Conclusiones generales

El conocer la perspectiva individual a través de un diario sobre la actividad propia ayuda a la comprensión de la organización de su vida y su agencialidad en ella. Y si además se conocen, como en nuestro caso, los diarios de un grupo de edad que comparte el mismo territorio, ofrece posibilidad de conocer los guiones culturales, las rutinas por las que pasan niñas y niños y sus formas de participación, así, se excede hablar solo desde el individuo y se puede hablar desde la infancia.

La narración fue siempre una narración del sí mismo en el contexto de interacción y participación sociocultural entre pares, es decir, el yo narrador en referencia a lo que podríamos denominar una ‘geografía de participación con otros’.

La incompetencia lectoescritora no fue impedimento para narrar estados y valoraciones de actividad. Niñas y niños que ya saben someramente escribir pudieron autorrelatarse de forma escrita.

La ludoteca ayudó a la relación y conocimiento mutuo investigador-niñas y niños, lo cual medió la participación en la redacción de diarios y de las historias.

La clásica disputa entre la división de juego y trabajo es irrelevante puesto que por definición el juego excluye actividades laborales. Aunque, por otra parte, hay actividades o momentos laborales que se transforman en un escenario lúdico por niñas y niños.

Las *categorías relacionales* nos permitieron ver la agencialidad del actor-autor narrado. Nos dimos cuenta, usando ese análisis con las ‘categorías relacionales’ y la deixis, que niñas y niños son protagonistas y ellos o sus pares son quienes inician las actividades lúdicas a través de una invitación o incursión voluntaria en esa actividad, y que los adultos u otros pares no obligan en ningún momento a jugar. También con las categorías relacionales nos damos cuenta de la organización deontológica de las acciones e interacciones, y de su narración misma, donde se nota la regulación que hay por niñas y niños, por los pares o adultos.

En el capítulo teórico comentamos que “En el recreo se viven sucesos relacionados con la adaptación escolar de niños y niñas (Boulton, Chau, Whitehand, Amataya y Murray, 2009) pues en él organizan tiempo y espacio de manera independiente; juegan, descansan y comen”. Ahora corregimos esa información: niñas y niños no organizan tiempo y espacio de forma independiente, antes bien, los narran de forma interdependiente.

La macrocategoría de ACTIVIDAD LÚDICA ayuda a la comprensión del sentido lúdico de las acciones en niñas y niños desde dos ópticas: el relato sobre el JUGAR, palabra definida y que sintetiza un tipo de actividad y que es bien conocida y usada por niñas y niños, y otro tipo de acciones con un sentido lúdico y que denominamos ACCIÓN LÚDICA. Esta nos ayuda a ver que el aspecto lúdico en los humanos se traslapa con otro tipo de actividades.

El daño para niñas y niños en edad escolar, del cual se relatan más como participantes directos (ocho de cada diez, respecto a dos de cada diez que solo relatan el daño visto), tiene que ver con acciones que se organizan en: a) daño intencional unidireccional entre pares, b) daño accidental, c) expectativas rotas, d) daño simétrico intencional, e) daño de un adulto y f) daño intencional hacia sí mismo. Niñas y niños tojolabales hablan también de otros tipos de daños, como el propinado a los animales o recibido de ellos.

El diario personal escrito en sus cuatro formatos de instrucción⁷⁸ es una herramienta para conocer el contexto de actividad de niñas y niños, desde ellas y ellos, desde sus perspectivas y capacidades narrativas. No obstante a la ubicación geográfica de las escuelas, redactan eventos similares que pudimos agrupar en macrocategorías. Hay particularidades que se deben a la organización del tiempo y del espacio en las escuelas, por ejemplo, las dos escuelas indígenas pueden salir a casa a beber pozol en el recreo, mientras que el resto de escuelas no. Las escuelas mexicanas tienen tiendas dentro de la escuela y a partir de ahí se narran acciones de comprar, situación no posible en las narraciones de niñas y niños españoles quienes no cuentan en sus escuelas con tiendas.

El diario en los cuatro formatos solicitados no provee elementos para indagar ‘bullying’. Sí para indagar el daño intencional unidireccional entre pares, pero no hay contexto narrativo suficiente para abordar los otros dos aspectos de la definición de bullying, persistencia y desequilibrio de poder. Solo algunas niñas y niños a través del uso de ‘adverbios’ nos dan elementos para la comprensión del daño, por ejemplo, me molestaban ‘mucho’, ‘siempre me pegan’, etcétera. Estos casos pueden hablarnos de que hay acciones de daño que son localizables en una situación concreta vivida, en un momento, y otros que son parte de una historia que va más allá de ese solo momento de narración.

Los formatos generales de diario personal tanto en el recreo (formato “A”) como en la vida cotidiana (formato “C”), proveen más información sobre la ocurrencia y

⁷⁸ A: Escribe lo que te pasó en el recreo, B: Escribe las cosas buenas y las cosas malas que te pasaron en el recreo, C: Escribe lo que te pasa en un día, desde que te levantas hasta que te duermes y D: Escribe cuando juegas y cuando trabajas en tu día.

coocurrencia del juego y actividades lúdicas y la secuencia de cómo ocurre, que los diarios específicos (formatos “B” y “D”).

6.2.2. Conclusiones del estudio uno: sobre el recreo escolar

Lo que narraron niñas y niños en sus diarios personales escritos es: a) actividad lúdica, b) daño, c) prosocialidad, d) evento positivo inesperado, e) valoración de la actividad, f) solución de problema, g) estar con otros niños o niñas, h) adulto en narración, i) comer y j) comprar. Además, narran actividades escolares, aseo personal, el salir a casa, referencia al investigador, lo que hicieron por la tarde –recurren a su día anterior más allá del recreo- y además cuentan que no les pasó nada o no les pasó nada malo.

Niñas y niños viven su recreo escolar como un tiempo y espacio lúdico: cercano al cien por ciento vivió situaciones lúdicas, de juego y de acción lúdica.

En las descripciones que niñas y niños hacen sobre su recreo escolar aparece el juego y más frecuente el juego con otros. Aparejado al juego hay expresiones que dan cuenta de que lo lúdico es un disfrute y una experiencia estética: bella, divertida, buena.

Hay distintos y diversos juegos que organizan la actividad de niñas y niños en los recreos (*Véase anexo D*); algunos de los llamados tradicionales (*V. gr.* escondite, pilla-pilla, comba, avioncito), otros que se integran (*V. gr.* Invizimals, cazafantasmas, videojuego), que se inventan (*V. gr.* a hacer el loco, buscar caracoles, con *Marcos* a inventar contraseña para que *Ciro* no nos moleste). Dichos juegos se encuentran como recursos usables con cierta regulación temporal: a veces se juegan unos juegos y luego se eligen otros.

Respecto al mejor y peor recreo vivido, los recreos valorados como mejores tienen que ver con la participación conjunta, inclusiva, en actividades principalmente lúdicas y prosociales; los recreos valorados como malos tendrían que ver con eventos inesperados que alteran la continuidad y rutina, con la inacción física y social, con el daño intencional unidireccional entre pares y con el daño accidental.

Uno de nuestros objetivos fue “analizar si el diario en sus dos modalidades ayuda a conocer situaciones lúdicas e interacciones relacionadas con conductas de daño entre pares”. Concluimos que sí permiten no solo conocer daño entre pares, que sí ayuda a ese aspecto, sino además a conocer otro tipo de daños. Sin embargo, repetimos que no es posible el estudio de daño del tipo ‘bullying’. Quizá pudiera hacerse modificando las instrucciones o completando la narración mediante entrevista. De cualquier manera, este asunto es complejo pues de acuerdo a una investigación llevada a cabo por Vaillancourt *et al.* (2008) con participantes de entre 8 y 18 años, quienes investigaron el concepto de bullying teniendo como marco los tres criterios que los investigadores

suelen usar, encontraron que: 1.7 % incluyó la intencionalidad en su definición, 6 % la repetición y 26 % desequilibrio de poder –aunque 92 % incluye conductas negativas cuando define bullying. Si usamos esos resultados como insumo para la reflexión, nos preguntamos si la narración de daños en sí mismos ya puede hablarnos de bullying o tendrían que cumplirse los tres criterios establecidos por los investigadores: intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder. Monks y Smith (2006), también obtuvieron que había menos atención por niños y adolescentes en las definiciones sobre lo que es bullying en sus criterios de repetición y desequilibrio de poder.

En general entre niñas y niños no encontramos diferencias significativas estadísticamente en las categorías de daño.

Un tipo de formato de instrucción produce más o menos información de la descrita en el punto anterior. Por ejemplo, el formato “A” (escribe las cosas que te pasaron en el recreo), produce más narración de Actividad lúdica. En cambio, el formato “B”, produce más narración de acciones de daño. Pero en ambos se presentan acciones de esos y de los demás tipos.

6.2.3. Conclusiones del estudio dos: sobre la vida cotidiana de niñas y niños tojolabales

Hay una colectivización de la actividad entre esta infancia tojolabal, teniendo rutinas similares que observamos en la narración de los ‘momentos de participación sociocultural’, los cuales son: trabajo, actividad lúdica, tránsito, comida, daño, visita a familiares, iglesia y la actividad en la escuela, particularmente en salón de clases.

Niñas y niños tienen similitudes estructurales en cuanto a la participación, aunque a nivel de contenido haya variaciones. Por ejemplo, ambos narran el momento sociocultural de ‘Participación en actividades domésticas’, aunque los niños mayormente relatan episodios de alimentar animales y las niñas sobre cocinar, y ambos asisten a y en la milpa.

La narración de niñas y niños tojolabales contiene el relato de varios momentos de cumplimiento responsabilidades, aunque no está del todo claro que sean por obligación.

Niñas y niños tojolabales escriben su actividad en castellano, entendimos lo que nos contaron, pero hay que mencionar y denunciar a la vez que es necesario fomentar la literacidad en y desde la lengua propia. Niñas y niños en distintos textos escribían partes o la totalidad de su texto en tojolabal, aún sin haber tenido un sistema consistente de enseñanza al respecto.

Varias acciones se narran como diálogos o lo que se dice entre quienes participan en la situación, lo que nos muestra que para niñas y niños el hablar, el decir, es relevante

para el contexto de contar lo que se hace. Esto fue más frecuente en las niñas, que en los niños, y también ellas narran más situaciones de trabajo que ellos.

Hay apropiación de los espacios para transformarlos en situación lúdica. Esto sucedió con los trayectos o los tiempos no cargados de obligación; pero incluso, narran momentos dentro de campos de obligación, como la milpa, como escenarios propicios para lo lúdico.

El juego corregula acciones temporal y espacialmente y no se hace solo con amigos, es una actividad en que convergen niñas y niños sin ser amigos. De ahí parte de su importancia para el desarrollo psicosocial, es una actividad organizada para ser y estar con el otro.

El juego y la acción lúdica están presentes en la vida de niñas y niños tojolabales. Hay relatos de su presencia en distintas geografías, como casa, escuela, milpa, casa de familiares, en trayectos como ir la escuela o a la milpa y el río.

Los juguetes y otros objetos lúdicos son usados por niñas y niños con diferencias por género, por ejemplo muñecas, carros, trastes y canicas. Esto, como sabemos es un aspecto de localidad y hacemos hincapié que esta distribución por sexo es modificable y se ha asentado como una forma de organización de actividad lúdica. El futbol-pelota, como juego-deporte-objeto, es usable tanto por niñas como por niños y ahí convergen en intereses, aunque no lo hagan conjuntamente. Esto en gran medida se debe a que la escuela propicia el futbol casi como único recurso para la enseñanza de educación física, desde primero a sexto grado escolar.

Las flores representan una situación lúdica y estética para niñas y niños tojolabales.

El matar animales o cazar para comer es un aspecto lúdico valorado por niños – quienes participan en la actividad- como por niñas– que relatan que otros cazan.

Los hermanos son un contexto relevante para niñas y niños, visible como compañeros de juego y en el cuidado o atención de unos con otros; esta situación puede darse por obligación o por gusto.

Las situaciones de daño también aparecen espontáneamente en las narraciones de niñas y niños y tienen que ver con daños intencionales y accidentales. Además, se incluyen daños hacia animales no humanos, como las víboras o los perros. Aunque de manera general las categorías de daño del estudio uno nos permiten la comprensión de los daños en niñas y niños tojolabales, aparecieron otros, como el ya mencionado daño hacia o de animales, y daños de otra índole (ej. sueños, brujería) Sobre este daño de brujería, o del de echar ojo, no apareció en las narraciones aunque sí en conversaciones que mantuvimos con niñas y niños.

La exclusión del juego (rechazo, menosprecio y prohibición), de acuerdo a cómo narraron las situaciones niñas y niños, no es dicotómica: inclusión-exclusión. Hay otras formas que pueden consistir en incluir a una situación lúdica, pero simultáneamente excluir de la actividad conjunta. Además, hay varios argumentos por los que se puede excluir y que están justificados narrativamente, como no dejar jugar porque ‘no sabe’ o porque ‘pegó ayer’. Otros argumentos, en cambio, tienen que ver con asuntos morales: no dejar jugar porque es niña, porque ‘es malo’, etcétera. También observamos, respecto a la exclusión, que hay ciertos objetos y lugares o geografías que un niño o niña ‘posee’ o ‘territorializa’, y crea con ella un espacio lúdico. Luego, otros niños o niñas quieren ingresar a ese espacio y en ocasiones hay aceptación y en otras rechazo. Finalmente, no todos los niños y niñas que escriben sobre no permitir jugar narran la historia como una situación moral (solo 12 % narró directamente la situación como un evento moral).

Finalmente, el hacer los deberes escolares o tareas es narrado por niñas y niños tojolabales como algo que hacen con cierta autonomía, lo hacen ‘por gusto o responsabilidad propia’, sin dirección adulta, lo que nos hace suponer que ahí, como en la actividad lúdica, es un campo en el cual son agentivos y agentivas.

6.2.4. Límites de la investigación

La investigación con niñas y niños tojolabales se hizo en su segunda lengua que aún aprenden. Aunque fueron relatores de su actividad en la lengua en la que se alfabetizan, el castellano, este es un elemento que hay que tener presente en los resultados. Quizá algunos modos los narran con base en las posibilidades que les provee su conocimiento de la lengua castellana, pero no porque sea un modo discursivo de otra índole, como representación de algo más profundo como la forma de ver el mundo. Nos referimos, por ejemplo, al momento en que ellos narran que les “dijeron”, mamá, papá, profesor o pares. Esto atrajo nuestra atención, el hecho de que no relataran la acción sola sino que la acompañaban de diálogos, de la palabra. No obstante a nuestra impresión y lo interesante que nos parece este punto, a lo que nos obliga es seguir investigando al respecto más que tener un argumento conclusivo.

Como investigadores desde una perspectiva cualitativa sabemos y asumimos que somos parte de lo que estudiamos y que nuestra interacción afecta al proceso (De la Cuesta-Benjumea, 2011). De acuerdo a Watt (2007), la reflexividad contribuiría tanto al entendimiento del fenómeno estudiado como al desarrollo y entendimiento del proceso mismo de la investigación. Para Mauthner y Doucet (2003) nuestros presupuestos –antecedentes y contemporáneos– epistemológicos, teóricos, ontológicos, emocionales, entre otros, influyen la investigación y el análisis de los datos. Por tanto, durante nuestros estudios se rastrean parte de esos presupuestos, aunque en lo posible fuimos relatores e intérpretes de lo que niñas y niños nos contaron. Coincidimos también con Temporetti (2015) cuando menciona, apoyándose en ideas de Jerome Bruner, que “en la actualidad la pretensión de construir un saber cuya calidad científica dependiese de la neutralidad lograda desde una perspectiva desde ningún lugar constituye un empresa inviable”. No podremos, entonces, despojarnos de nuestra posición política y cultural; despojarnos de nuestra ‘existencia’ si se toma esta en su composición material, biológica, y simbólica. Siguiendo las reflexiones de Temporetti, nos damos cuenta que las producciones académicas son y están situadas; no sólo el contenido mismo de la producción, sino los medios disponibles para investigar y transcribir esos resultados.

Elegimos la forma de interpretación desde el texto individual (intratextual) y en relación al texto de otros (intertextual), pero no hemos dialogado *‘in vivo’* los resultados y nuestras interpretaciones con niñas y niños después del análisis, lo cual sugerimos aquí. Respecto al recreo escolar, tener presente que no se tuvo más conocimiento de niños y niñas más allá de los textos. Hablamos respecto a su actividad de participación según nos contaron por escrito.

6.2.5. Líneas futuras de investigación

Nuestro interés es continuar con la línea de investigación sobre la infancia, juego y daño, desde lo que niñas y niños cuentan o describen de sí mismos a partir de narraciones orales, escritas e icónicas. Por ello pretendemos continuar con la línea de investigación sobre el relato personal sobre sí mismo y sobre el contexto de participación sociocultural, ampliando el estudio a edades menores cuando puedan narrar, asimismo en adolescentes. Para ello haremos una microtarea similar de narrarse, pero a través de medios mixtos: narración oral y escrita, fotografía y videograbación, a fin de estudiar geografías de interacción.

Indagar sobre el significado y usos del ‘decir’, esa forma narrativa de niñas y niños tojolabales y ver si es algo propio de la traducción y expresión castellana de la acción, o tiene que ver con otro sentido.

Hacer un estudio evolutivo del daño no intencional ‘*echar ojo*’ y otros daños, por ejemplo, la brujería y el pecado. De estos tipos de daño nos interesan la comprensión y uso que niñas y niños dan –evolutivamente– a esos daños y las situaciones en que son usados. En el caso del *echar ojo*, por ejemplo, se produce un daño cuando una persona se dirige de manera ‘positiva’ hacia un bebé y le ‘gusta mucho’. Y eso produce un daño en el bebé –el bebé se pone llorón y muy inquieto, llegando a no comer ni dormir-. Este daño, en realidad, no es el daño per se, en el niño, sino que las personas creen en él. Es un tipo de daño que rompe con el esquema de nuestro entendimiento: no hay intención de dañar, sino justamente lo opuesto y aun así las personas creen que se produce el daño

Otro interés en el ámbito del daño son el estudio de acciones de daño sobre animales desvalorizados culturalmente (como los insectos) y ver si hay crueldad cuando esos daños se ejecutan: cuando ‘juegan’ a matarlos, a aplastarlos, a quemarlos, en fin, a desaparecerlos. Y qué sentido tienen desde el punto de vista de niñas y niños.

También nos interesan las situaciones que presentan simultáneamente doble significado, como las bromas, los chistes y los albures, en que parte del carácter lúdico de esas acciones está en la comprensión simultánea del carácter lúdico y de daño.

Finalmente, quisiéramos seguir indagando sobre el estudio del daño EXPECTATIVA ROTA. Este tipo de daño nos recuerda que somos seres que vivimos presentemente el futuro, creamos mundos posibles y alternativas de manera cotidiana. Muchas de las ocasiones hay una ruptura o discontinuidad en la consecución de lo esperado, de lo posible; esas disrupciones, ‘pequeños daños’ –por poner una metáfora– que nos ocurren día a día.

REFERENCIAS

- Abarbanell, L. y Hauser, M. D. (2010). Mayan morality: An exploration of permissible harms. *Cognition*, 115, 207–224.
- Abd-Rahman, M. M. A. (2012). *El juego en el desarrollo psicológico de niños libios*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid [Tesis doctoral inédita].
- Ail wood, J. (2003). Governing early childhood education through play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4 (3), 286-299.
- Andreu-Cabrera, E. (2009). Traditional children's games in the Mediterranean: analogies. *Journal of Human Sport and Exercise*, 4 (3), 201-210.
- Arslan, Y. y Bulgu, N. (2010). Socialization via play. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 1 (1), 8-32.
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29, (3), 1038-1059.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1 (3), 385-405.
- Barker, J. y Weller, S. (2003). 'Never work with children?': the geography of methodological issues in research with children. *Qualitative Research*, 3 (2), 207-227.
- Barreiro, A. (2008). El desarrollo de la creencia en un mundo justo: relaciones entre la construcción individual del conocimiento y los saberes producidos colectivamente. *Estudios de Psicología*, 29 (3), 289-299.
- Barreiro, A. y Castorina, J. A. (2005). Las creencias en el mundo justo: ¿un invariante cognitivo o una apropiación social? *Psicologia da Educação*, 21(2), 103-122.
- Barriga, R. (2002). De lo próximo a lo lejano: un análisis comparativo de deícticos en el habla infantil. En R. Barriga, *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...Un solícito calentote..."* (pp. 173-186). México: El Colegio de México.
- Beightol, J., Jeverson, J., Gray, S., Carter, S. y Gass, M. (2009). The effect of an experiential, adventure-based "Anti-bullying initiative", on levels of resilience: A mixed methods study. *Journal of Experiential Education*, 31 (3), 420-424.
- Beller, S. (2008). Deontic reasoning squared. In B. C. Love, K. McRae y V. M. Sloutsky (Eds.), *Proceedings of the 30th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 2103-2108). Austin, Texas: Cognitive Science Society.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 151-170.
- Bjorklund, D. F. (1997). The role of immaturity in human development. *Psychological Bulletin*, 122 (2), 153-169.
- Björkqvist, J. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30 (3/4), 177-188.
- Black, E. W. (2008). Wikipedia and academic peer review. Wikipedia as a recognised medium for scholarly publication? *Online Information Review*, 32 (1), 73-88.
- Blommaert, J. (2006). Applied ethnopoetics. *Narrative Inquiry*, 16 (1), 181-190.
- Bolger, N., Davis, A. And Rafaeli, E., (2003). Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology*, 54, 579-616.

- Bosacki, S. L., Marini, Z. A. y Dane, A. V. (2006). Voices from the classroom: pictorial and narrative representations of children's bullying experiences. *Journal of Moral Education*, 35 (2), 231–245.
- Boulton, M., Chau, C., Whitehand, C., Amataya, K. y Murray, L. (2009). Concurrent and short-term longitudinal associations between peer victimization and school and recess liking during middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 207–221.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.
- Brighi, A. y Genta, M. L. (2010). Bullying: un fenómeno inmoral. En R. Ortega (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 105–128). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Brockmeier, J. y Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 525–535.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development. Research models and fugitive findings. En R. H. Wozniak y K. W. Fischer (Eds.), *Development in context. Acting and thinking in specific environments* (pp. 3–44). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser y P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (Vol. 10, pp. 6963–6970). Nueva York: Elsevier.
- Brown, P. (2010). Todo el mundo tiene que mentir en tzeltal: amenazas y mentiras en la socialización de los niños tzeltales en Tenejapa, Chiapas. En L. De León (Coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 231–272). México: Ediciones de la Casa Chata.
- Bruegel, P. Elder's "Children's Games" [Painting], " in Children and Youth in History, Item #332, <https://chnm.gmu.edu/cyh/primary-sources/332> (acceso el 11 de abril de 2015). Por Miriam Forman-Brunell.
- Bruner, J. (1972/1995). La inmadurez: su naturaleza y usos. En J. L. Linaza (Comp.). *Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 45–74). Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18 (1), 1–21.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71 (3), 691–710. Originalmente publicado en *Social Research*, 54, (1), (1987).
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. y Feldman C. F. (1996). Group narrative as a cultural context of autobiography. En D. C. Rubin (Ed.), *Remembering our past* (pp. 291–317). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. (Tesis Doctoral).
- Cappy, C., (2011). Recess battles: Playing, fighting, and storytelling-By Anna Beresin. *Anthropology and Education Quarterly*, 42 (3), 302–303.
- Carlson, G. (2004). Reference. En L. Horn y G. Ward (Eds.), *Handbook of Pragmatics* (pp. 74–96). Oxford: Blackwell.

- Carney, A. G. y Merrel, K. W. (2001). Bullying in schools. Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22 (3), 364-382.
- Carthy, J. D. y Ebling, F. J. (1966). *Historia natural de la agresión*. México: Siglo XXI Editores.
- Carugati, F. y Selleri, P. (2014). Non è giusto! Ma c'è un giudice a Berlino? En A. Smorti (Ed.), *L'eccezione e la regola* (pp. 41-73). Florencia, Italia: SEID.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory. En J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology* (pp. 81-110). Londres: SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2008). Grounded theory as an emergent method. En S. N. Hesse-Biber y P. Leavy (Eds.), *Handbook of Emergent Methods* (pp. 155-172). Nueva York: The Guilford Press.
- Chávez-Quinones, E., Roldán-Toriz, J., Sotelo-Ortiz, B. E., Ballinas-Díaz, J. y López-Zúñiga, E. J. (2009). Plantas comestibles no convencionales en Chiapas, México. *RESPYN. Revista Salud Pública y Nutrición*, 10 (2). Consultado el 14 de noviembre de 2014 en http://www.respyn.uanl.mx/x/2/comunicaciones/comunicacion-plantas_comestibles_chiapas.htm
- Christensen, E. E. (1968). *Sobre la naturaleza del significado*. Barcelona, España: Labor.
- Clarke, V. y Braun, V. (2014). Thematic analysis. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 6626-6628).
- Cole, M. y Wertsch, J. V. (1996). Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, 250-256.
- Colino, C. M. y Ramos, F. A. (2002). Criação e manutenção de brinquedotecas: Reflexões acerca do desenvolvimento de parcerias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 235-242.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2006). *Tojolabales. Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (13 de marzo de 2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_der_linguisticos.htm
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). (2006) Tojolabal. Consultado el 16 de enero de 2014 http://sic.conaculta.gob.mx/ficha.php?table=inali_li&table_id=41
- Corbin, J. y Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Zeitschrift für Soziologie*, 19 (6), 418-427.
- Cordazzo, S. T. D. y Vieira, M. L. (2008). Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 365-373.
- Correa-Chávez, M. y Rogoff, B. (2009). Children's attention to interactions directed to others: Guatemalan Mayan and European American patterns. *Developmental Psychology*, 45 (3), 630-641.
- Corsaro, W. (1992). Interpretative reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly. Special Issue: Theoretical Advances in Social Psychology*, 55 (2), 160-177.
- Corsaro, W. y Eder, D. (1990). Children's peer culture. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Cowie, H. y Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. Nueva York: Open University Press y McGraw Hill.

- Craig, W. M. y Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13 (2), 41-59.
- Craig, W. M., Pepler, D. y Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21 (1), 22-36.
- Cruz-Pérez, O. (2011). La castellanización y negación de la lengua materna. *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, 11(2), 30-42.
- Dake, J. A., Price, J. H. y Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73 (5), 173-180.
- De la Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21 (3), 163-167.
- De la Garza, E. (2012). Grounded theory. Cantidad, calidad y comprensión de significados, en E. De la Garza y G. Leyva (eds.) *Tratado de Metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 397-419). México: UAM-Fondo de Cultura Económica.
- De León, L. (2011). Calibrando la atención. Directivos, adiestramiento y responsabilidad en el trabajo doméstico de los niños mayas zinacantecos. En S. Frisancho, M. Moreno, P. Ruiz y V. Zavala (Coords.), *Aprendizaje, Cultura y Desarrollo* (pp. 81-108). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- De Pablos, J. Rebollo M. A. y Lebres, M. L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de Educación*, 320, 223-253.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A., (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 9-24.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla antiviolencia escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 39-50.
- Del Rey, R., Ortega, R. y Fera, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23, 3), 159-180.
- Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid, España: Morata.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. y Spinrad, T. L. (1998). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 701-778). Nueva York: Wiley.
- Elinoff, M. J. Chafouleas, S. M. y Sassu, K. A. (2004). Bullying: Considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41 (8), 887-987.
- Elkind, D. (2008). The power of play: Learning what comes naturally. *American Journal of Play*, 1 (1), 1-6.

- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid, España: Visor.
- Estrada-Saavedra, M. (2006). ¿Autonomía o hegemonía? Un análisis de la Junta de Buen Gobierno Hacia la Esperanza en las Cañadas tojolabales de la Selva Lacandona. *El Cotidiano*, 21 (137), 52-61.
- Ferré, M. B., Ortiz, A. y Prats, M. (2006). Children and playgrounds in Mediterranean cities. *Children's Geographies*, 4 (2), 173-183.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments* 14 (2), 21-44.
- Frost, J. L. (1998). *Neuroscience, play, and child development*. Presentación en el IPA/USA Triennial National Conference, Longmont, CO, Junio 18 al 21.
- Furnham, A. (2014). Belief in a Just World (BJW). *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 351-353).
- Galeano, E. (2000). *Las malas palabras*. Consultado el 11 de abril de 2015, en <http://www.jornada.unam.mx/2000/07/30/04aa1clt.html>
- Garcez, P. M., Bulla, G. S. y Loder, L. L. (2014). Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 30 (2), 257-288.
- García, F. (2011). Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. Haser. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 2, 15-40.
- Garoz, I. y Linaza, J. L. (2006). Juego, cultura y desarrollo en la infancia: el caso del Palín Mapuche y el Hockey. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2 (2), 38-48.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructivism movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40 (3), 266-275.
- Gergen, K. J. (2001). Psychological science in a postmodern context. *American Psychologist*, 56 (10), 803-813.
- Gergen, K. J. y Gergen, M. (2011). Reflexiones sobre la construcción social. Madrid: Paidós.
- Gergen, K. J. y Gergen, M. M. (1988). Narrative and the self as relationship. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21 (1), 17-56.
- Ghaziani, R. (2010). School design: researching children's views. *Childhoods Today*, 4 (1), 1-27.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528-539.
- Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K., Russ, S., Lillard, A. (2013). Probing play: What does the research show? (Guest Editors' Forward) *American Journal of Play*, xi-xiii.
- Gómez-Hernández, A. (2002). *El ch'ak ab'al. Del baldío a la actualidad*. San Cristóbal de Las Casas, México: PROIMMSE-IIA-UNAM-IEI-UNACH.
- Göncü, A. (Ed.). (1999). *Children's engagement in the world. Sociocultural perspectives*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Göncü, A., Tuermer, U., Jain, J. y Johnson, D. (1999). Children's play as cultural activity. En Göncü, A. (Ed.). (1999). *Children's engagement in the world. Sociocultural perspectives* (pp. 148-170). Nueva York: Cambridge University Press.
- Granott, N. (1993). Patterns of interaction in the co-construction of knowledge: separate minds, joint effort, and weird creatures. En R. H. Wozniak y K. W. Fischer (Eds.), *Development in*

- context. *Acting and thinking in specific environments* (pp. 183-207). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Griffin, R. S. y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Grumm, M., Hein, S. y Fingerle, M. (2011). Predicting aggressive behavior in children with the help of measures of implicit and explicit aggression. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 352-357.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Gutierrez, K. D. y Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning. Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32 (5), 19-25.
- Habashi, J. (2011). Children's agency and Islam: Unexpected paths to solidarity. *Children's Geographies*, 9 (2), 129-144.
- Haidt, J. (2007). The new synthesis in moral psychology. *Science* 316, 998-1002.
- Hamarus, P. y Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, 50 (4), 333-345.
- Harré, R. (2003). Material objects in social words. *Theory, Culture and Society*, 19 (5/6), 23-33.
- Helm, B. (2013). Friendship. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado el 15 de noviembre de 2013 en: <http://plato.stanford.edu/entries/friendship/>
- Hemming, P. J. (2008). Mixing qualitative research methods in children's geographies. *Area*, 40 (2), 152-162.
- Henricks, T. (2008). The nature of play: An overview. *American Journal of Play*, 1 (2), 157-180.
- Hernández, C. A. (1974). El adverbio. *Thesaurus*, 39 (1), 48-67.
- Hernández, Q. y Plascencia, M. (2012). Recreo y violencia: la visión desde el niño ante el maltrato entre iguales. En S. P. Colín y E. García-López (Eds.), *Más allá de la violencia. Retos hacia la reconstrucción* (pp. 155-170). Morelia: Universidad de Morelia.
- Hohti, R. y Karlsson, L. (2014). Lollipop stories: Listening to children's voices in the classroom and narrative ethnographical research. *Childhood* 21(4) 548-562.
- Holloway, S. L. (2014). Changing children's geographies. *Children's Geographies*, 12 (4), 377-392.
- Holloway, S. L. y Pimlott-Wilson, H. (2014). Enriching children, institutionalizing childhood? Geographies of play, extracurricular activities, and parenting in England. *Annals of the Association of American Geographers*, 104 (3), 613-627.
- Holloway, S. L. y Valentine, G. (2000). *Children's geographies. Playing, living, learning*. Londres: Routledge.
- Hong, J. S. y Espelage, D. L. (2012a). A review of mixed methods research on bullying and peer victimization in school. *Educational Review*, 64 (1), 115-126.
- Hong, J. S. y Espelage, D. L. (2012b). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322.
- Horton, J. y Kraftl, P. (2006). Not just growing up, but going on: Materials, spacings, bodies, situations. *Children's Geographies*, 4 (3), 259-276.
- Hughes, F. P. (1999). *Children, play, and development*. Green Bay, Estados Unidos: Allyn y Bacon.
- Huizinga, J. (2008). *Homo ludens*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Hymes, D. (1994). Ethnopoetics, oral-formulaic theory, and editing texts. *Oral Tradition*, 9 (2), 330-370.

- Iida, M., Shrout, P. E., Laurenceau, J. P., y Bolger, N. (2012). Using diary methods in psychological research. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf y K. J. Sher (Eds.), *APA Handbook of research methods in psychology, Vol 1: Foundations, planning, measures, and psychometrics* (pp. 277-305). Washington, Estados Unidos: American Psychological Association.
- INEGI. (2009). Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena. http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/leng_indi/PHLI.pdf
- INEGI. (2010a). Censo de población y vivienda 2010. Aguascalientes: INEGI. Consultado el 02 de octubre de 2014, en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/ResultadosR/CPV/Default.aspx?texto=Ejido%20Chiapas,%20Chiapas>
- INEGI. (2010b). Lenguas indígenas en México y hablantes (de 5 años y más) al 2010. Consultado el día 17 de marzo de 2015 en: http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm
- INEGI. (2012). *Perspectiva estadística Chiapas*. Aguascalientes, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Iturriaga, J. N., Marcelli, A. y Guevara, M. (2004a). Alimentación tojolabal, en *Recetario indígena de Chiapas* (pp. 44-45). México: CNCA-DGCPI-Dirección General de Publicaciones.
- Iturriaga, J. N., Marcelli, A. y Guevara, M. (2004b). *Recetario indígena de Chiapas*. México: CNCA-DGCPI-Dirección General de Publicaciones.
- Jennifer, D. (2007). *Understanding bullying in primary school. Listening to children's voices*. Guildford, Surrey, Reino Unido: University of Surrey [Tesis doctoral inédita].
- Jones, O. (2000). Melting geography. Purity, disorder, childhood and space. *Children's geographies. Playing, living, learning* (pp. 29-47). Londres: Routledge.
- Korbin, J. E. (2010). Interdisciplinarity and childhood studies. *Children's Geographies*, 8, (2), 217-218.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattaner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140 (4), 1073-1137.
- Krieger, P. y Mendes dos Santos, A. (2009). Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil. *Revista Portuguesa de Educação*, 22, (2), 249-267.
- La nueva ERA de los niños (2014). *Monte de los Olivos, Municipio de Venustiano Carranza, Chiapas, México*, Cap. 7, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wExqJPq6qtE>
- Lacasa, P. (1989). Contexto y desarrollo cognitivo. Entrevista a Barbara Rogoff. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 7-23.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2001). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Langevang, T. (2007). Movements in time and space: Using multiple methods in research with young people in Accra, Ghana. *Children's Geographies*, 5 (3), 267-281.
- Lee, C., Buckthorpe, S., Craighead, T. y McCormack, G. (2008). The relationship between the level of bullying in primary schools and children's views of their teachers attitudes to pupil behavior. *Pastoral Care in Education*, 26 (3), 171-180.
- Lee, J. y Abbot, R. (2009). Physical activity and rural young people's sense of place. *Children's Geographies*, 7 (2), 191-208.

- Leff, S. S. y Lakin, R. (2005). Playground-based observational systems. A review and implications for practitioners and researchers. *School Psychology Review*, 34 (4), 475-489.
- Lenkersdorf, C. (2002a). Aspectos de educación desde la perspectiva maya-tojolabal. *Reencuentro*, 33, 66-74.
- Lenkersdorf, C. (2002b). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- Lenkersdorf, C. (2002c). Otra lengua, otra cultura, otro derecho. El ejemplo de los mayas-tojolabales. En J. E. Ordóñez Cifuentes (Coord.), *El derecho a la lengua de los pueblos indígenas* (pp. 17-30). XI Jornadas Lascasianas. UNAM, consultado el día 08 de julio 2014 en <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/740/6.pdf>
- León-Cázares, M. C. (2011). A la memoria de Carlos Lenkersdorf (1926-2010). *Estudios de Cultura Maya*, 37, 199-206.
- Levine, R. A. (2007). Ethnographic studies of childhood: A historical overview. *American Anthropologist*, 109 (2), 247-260.
- Levinson, S. C. (1979). Pragmatics and social deixis: Reclaiming the notion of conventional implicature. *Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 206-223.
- Levinson, S. C. (2006). Deixis. En L. R. Horn y G. Ward (Eds.), *The Handbook of Pragmatics* (pp. 97-121). Reino Unido: Blackwell Publishing.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, Smith, E. D. y Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin* 139 (1), 1-34.
- Linaza, J. L. (2006). Desarrollo, educación y exclusión social. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (2), 241-252.
- Linaza, J. L. (2010). *Juego y bullying*. Comunicación personal. Noviembre de 2010.
- Linaza, J. L. (2012, agosto). *Sobre ludotecas y aprendizaje informal*. Comunicación personal.
- Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón* 65 (1), 103-117.
- Linaza, J. L. (2013). *Entrevista sobre juegos y videojuegos*. Disponible en: <http://puntoedu.pucp.edu.pe/entrevistas/juegos-videojuegos-aprendizaje-violencia/>
- Linaza, J. L. y Bruner, J. (2012). La importancia del contexto cultural en el desarrollo del juego infantil. En J. A. García Madruga, R. Kohen, C. Del Barrio, I. Enesco y J. L. Linaza, (Eds.). *Construyendo mentes. Homenaje a Juan Delval (Constructing minds. Essays in honor of Juan Delval)* (pp. 245-259). Madrid: UNED.
- Linaza, J. L. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico de los niños*. Barcelona: Anthropos.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Löfdahl, A. y Häggglund, S. (2006). Power and participation: Social representations among children in preschool. *Social Psychology Education*, 9, 179-194.
- López-Taboada, J. L. (2002). El juego: Propuesta de un procedimiento de clasificación de la actividad lúdica. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid [Tesis doctoral inédita]
- Lorenz, K. (1971). *Sobre la agresión. El pretendido mal*. México: Siglo XXI Editores.
- Lozano, A. (1988). Un análisis del uso de los deícticos en la comunicación verbal. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 4, 109-124.

- Lozano-Alcobendas, M. T. (1997). Jugar y aprender en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 89-101.
- Luciano, G., Marín, L. y Yuli, M. E. (2008). Violencia en la escuela: ¿un problema y un desafío para la educación? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13 (1), 27-39.
- Luckmann, T. (2013). The communicative construction of reality and sequential analysis. A personal reminiscence. *Qualitative Sociology Review*, 9 (2), 40-46.
- Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños. Génesis y naturaleza de la representación gráfica*. Un estudio evolutivo. Madrid: Cátedra.
- Magazine, R. (2010). Algunos problemas con las categorías “indígena” y “mestizo” en el México contemporáneo. *Ruris: Revista do Centro de Estudos Rurais*, 3 (2), 75-97.
- Magazine, R. y Martínez, S. (2011). Las rivalidades futbolísticas y la distribución inter-urbana de poder: el caso de México. *Esporte e Sociedade*, 6 (17), 1-24.
- Mañas, A. (1996). *Cazadores*. Consultado el 13 de enero de 2015, en <https://www.youtube.com/watch?v=-MPC-0fEl-A>
- Marcus, H. R. y Kitayama, S. (1991). Culture and self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98 (2), 224-253.
- Marsick, V. J. y Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25-34.
- Martins, M. J. D. (2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de varios conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 93-115.
- Matsunaga, M. (2009). Parents don't (always) know their children have been bullied: Child-parent discrepancy and Family-Level Profile of communications standards. *Human Communication Research*, 35, 221-247.
- Matthews, H. y Limb, M. (1999). Defining an agenda for the geography of children: review and prospect. *Progress in Human Geography*, 23 (1), 61-90.
- Mauthner, N. S. y Doucet, A. (2003). Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis. *Sociology* 37 (3), 413-431.
- Mayer, G. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28 (4), 467-478.
- McArdle, P. (2001). Children's play. *Child: Care, Health and Development*, 27 (6), 509-514.
- McNaught, C., y Lam, P. (2010). Using Wordle as a supplementary research tool. *The Qualitative Report*, 15 (3), 630-643.
- Mejía-Arauz, R., Rogoff, B. y Paradise, R. (2005). Cultural variations in children's observation during a demonstration. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (4), 282-291.
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega, R., Calmaestra, J., Scheithauer, H., Schultze-Krumholz, A., Luik, P., Naruskov, K., Blaya, C., Berthaud, J. y Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *CyberPsychology, Behavior and Social Networking*, 15 (9), 448-454.
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Scheithauer, H., Schultze-Krumholz, A., Frisén, A., Berne, S., Luik, P., Ortega, R., Calmaestra, J. y Blaya, C. (2013). Definitions of cyberbullying. En P. Smith y G. Steffgen (Eds.), *Cyberbullying through the new media* (pp. 23-36). Nueva York: Psychology Press.
- Mills, J., Bonner, A. y Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), 25-35.

- Misra, G. y Gergen, K. J. (1993). On the place of culture in psychological science. *International Journal of Psychology*, 28 (2), 225-243.
- Monks, C. y Smith, P. (2008). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821.
- Monks, C., Ortega, R. y Torrado, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476.
- Monks, C., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims and defenders in preschool: Peer, self and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, (4), 453-469.
- Monks, C., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C. Ireland, J. L. & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 146-156.
- Montero, I. y León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, (1), 115-127.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862.
- Mora-Merchán, J. A. y Ortega, R. (2007). Las nuevas formas de bullying y violencia escolar. En R. Ortega-Ruiz, J. A. Mora-Merchán, Joaquín A. y T. Jäger (Eds.), *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet* (pp. 6-34) [E-Book]. Accesible en <http://www.bullyingin-school.info>
- Mosier, C. E. y Rogoff, B. (2003). Privileged treatment of toddlers: Cultural aspects of individual choice and responsibility. *Developmental Psychology*, 39 (6), 1047-1060.
- Müller, F. (2006). Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação y Sociedade*, 27 (95), 553-573.
- Müller, F. (2012). Conceptos familiares desde el punto de vista de los niños: un estudio sobre sectores sociales en Porto Alegre, Brasil. *Desacatos*, 38, 121-138.
- Müller, F. (2012). Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. *Educação y Realidade*, 37 (1), 295-318.
- Muñoz, G. (2008). Violencia en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), 1195-1228.
- Murray, M. (2003). Narrative psychology. En J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to methods* (pp. 111-131). Londres: Sage.
- Nicolopoulou, A. e Ilgaz, H. (2013). What do we know about pretend play and narrative development? A response to Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith, and Palmquist on "The impact of pretend play on children's development: A review of evidence". *American Journal of Play*, 6 (1), 55-81.
- O'Connell, P., Pepler, D. y Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insight and challenges for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- O'More, M. (s.a.). Summary of research methods and tools used in relation to studying the prevalence and nature of bullying and violence in schools. Consultado el 29 de noviembre de 2011 en: http://www.comune.torino.it/novasres/_private/researchmethod.PDF

- Ochaita, E. y Espinosa, M. A. (2012). Los Derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 25-46.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment. A critical analysis and some important issues. En: J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). Londres: The Guilford Press.
- Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 44, 93-113.
- Ortega, R. (2003). Play, activity and thought: Reflections on Piaget's and Vygotski's theories. En D Lytle (Eds.), *Play and culture studies*, 5 (pp. 99-115). Londres: Praeger.
- Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del bullying y violencia escolar. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. (pp. 15-30). Madrid: Alianza.
- Ortega, R. (2014). *Psicología evolutiva y de la educación. Investigando retos y riesgos de las relaciones interpersonales entre iguales*. Lectura inaugural curso 2014/2015. Universidad de Córdoba, Córdoba, España. Consultado el día 11 de abril de 2015 en: <https://www.uco.es/servicios/comunicacion/actualidad/item/download/91932>
- Ortega, R. (Coord.). (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R. y Lera, M. J. (2000). The Seville Anti-Bullying in School Project. *Aggressive behavior*, 26, 113-123.
- Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17, 453-458.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008) Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión, *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4), 515-528.
- Ortega, R. y Sánchez, V. (2004). Construir la convivencia para prevenir la violencia. *Aula de Innovación Educativa*, 13 (132), 70-74.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 183-192.
- Ortega, R., Casas, A. y Del Rey, R. (2014). Towards the construct of cyberconvivencia / Hacia el constructo ciberconvivencia. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37 (3), 602-628.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A., (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre pares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R., Elípe, P., Mora-Merchán, J., Calmaestra, J. y Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217 (4), 197-204.
- Oxford Dictionaries (2015). *Recreo*. Consultado el día 11 de abril de 2015 en <http://www.oxforddictionaries.com/es/traducir/espanol-ingles/recreo>
- Padawer, A. y Enriz, N. (2009). Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní. *Avá. Revista de Antropología*, 15, 315-332.
- Paradise, R. (1996). Passivity or tacit collaboration: Mazahua interaction in cultural context, *Learning and Instruction* 6 (4), 379-389.
- Paradise, R. (2005). Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal. *Sinéctica*, 26, 12-21.

- Paradise, R. y Rogoff, B. (2009). Side by side: Learning by observing and pitching in. *Ethos*, 37 (1), 102-138.
- Park, T. K. (2011). The visibility of Wikipedia in scholarly publications. *First Monday*, [S.l.]. Consultado el día 30 de marzo de 2015 en: <http://www.ojphi.org/ojs/index.php/fm/article/view/3492/3031>
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Pellegrini, A. D. (2008). The recess debate a disjuncture between educational policy and scientific research. *American Journal of Play*, 1 (2), 181-191.
- Pellegrini, A. D. y Holmes, R. M. (2006). The role of recess in primary school. En D. G. Singer, R. M. Golinkoff y K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 36-53). Nueva York: Oxford University.
- Pellegrini, A. D. y Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69 (3), 577-598.
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D. y Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27, 261-276.
- Pellegrini, A. y Bohn, C. M., (2005). The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment. *Educational Researcher*, 34, 13-19.
- Pellegrini, A., Kato, K., Blatchford, P. y Baines, E., (2002). A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: Implications for social competence and adjustment to school. *American Educational Research Journal*, 39 (4), 991-1015.
- Pepler, D. J., Craig, W. M. y Roberts, W. L. (1998). Observations of aggressive and nonaggressive children on the school playground. *Merrill Palmer Quarterly*, 44, 55-76.
- Pérez-Ugena, A. y Martínez, C. E. (2001). Los estereotipos de género en la publicidad de los juguetes. *Ámbitos*, 20, 217-235.
- Piaget, J. (1932/1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, España: Fontanella
- Plascencia, Linaza y Maza (2013). Colectivización de la acción: narración en diarios de niñas y niños de acciones dependientes. En R. Magazine y Y. Velázquez, *La persona interdependiente como categoría analítica en el estudio de los pueblos mesoamericanos* (Coord.), simposio presentado en el Primer Congreso Internacional "Los pueblos indígenas de América Latina, siglos XIX y XXI (Oaxaca, Oaxaca., México 28 al 31 de octubre de 2013).
- Plascencia, M. (2010). Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), 245-267.
- Plascencia, M. y Linaza, J. L. (2012). *Proyecto de investigación 'Aprendizaje formal e informal a través de objetos lúdicos en una comunidad tojolabal'*. Fondo para el Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, a través de Innovación y Apoyo Educativo A.C., con apoyo del Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona-Solidaria y del Centro Unesco de Cataluña.
- Plascencia, M. y Linaza, J. L. (2013). La milpa como lugar para la socialización intrafamiliar. En *Memoria de ponencias del 6º congreso de investigación UNACH* (pp. 13 – 15). Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas, México

- Plascencia, M. y Romo, J. M. (2009). Categorías de análisis para el razonamiento sociomoral en niños de 10 a 11 años de edad. Una aproximación. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 43, 38–45.
- Plascencia, M., Linaza, J., Romo, M., Hernández, Q., Corona, S., Temporetti, F. y Hoyos, P. (2010). *Proyecto de investigación 'Desarrollo psicosocial de niñas y niños en escuelas primarias: análisis de interacciones en el recreo y en los juegos'*. Fondo sectorial de Investigación para la Educación. Convocatoria SEP-SEB-CONACYT, 2009, número de proyecto 145990.
- Plascencia, M., Romo, J. M., Corona, S., Hernández, Q. y Linaza, J. L. (2011). Primer seminario de investigación del proyecto *Desarrollo psicosocial de niñas y niños en escuelas primarias: análisis de interacciones en el recreo y en los juegos*. (Documento inédito): Guadalajara, México.
- Porter, G. y Abane, A. (2008). Increasing children's participation in African transport planning: reflections on methodological issues in a child-centred research project. *Children's Geographies*, 6 (2), 151–167.
- Poveda, D. (2001). La Ronda in a Spanish kindergarten classroom with a cross-cultural comparison to sharing time in the USA. *Anthropology and Education Quarterly*, 32 (3), 301–325.
- Poveda, D. (2002). Quico's story: An ethnopoetic analysis of a Gypsy boy's narratives at school. *Text*, 22 (2), 269–300.
- Poveda, D., Casla, M., Messina, C., Morgade, M., Rujas, I., Pulido, L. y Cuevas, I. (2007). The after school routines of literature-devoted urban children. *Children's Geographies* 5 (4), 423–441.
- Poveda, D., Cano, A. y Palomares-Valera, M. (2005). La escritura vernácula de las niñas y los niños gitanos. *Cultura y Educación* 17 (1), 53–66.
- Power, D. (2010). Book review: Understanding children's worlds: children and play. *American Journal of Play*. Consultado el día 12 de enero de 2015 en <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/3-2-book-review-1.pdf>
- Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias PACMYC. (2012). Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2220:programa-de-apoyo-a-las-culturas-municipales-y-comunitarias-pacmyc-convocatoria-2012&catid=86:convocatorias-2012
- Queensland Schools Alliance Against Violence. *Resources*. Consultado el 13 de diciembre de 2014 en: <http://behaviour.education.qld.gov.au/bullying-and-violence/schools/Pages/qsaaav.aspx>
- Ramírez, J. M. y Andreu, J. M. (2003). Aggression's typologies. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 16 (3), 125–141.
- Ramstetter, C., Murray, R. y Garner, A. (2010). The crucial role of recess in schools. *Journal of School Health*, 80 (11), 516–526.
- Real Academia de la Lengua Española (2014). *Recreo*. Consultado el día 4 de noviembre de 2014 en: <http://lema.rae.es/drae/?val=recreo>
- Rivera-Lona, B. y Tinoco-Ojanguren, R. (2003). Lo público versus lo privado, las instituciones sociales y la normativa genérica: el caso de las asambleas comunitarias tojolabales. *La Ventana*, 18, 254–272.
- Rivers, I. y Smith, P. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20 (5), 359–368.
- Rizo, M. (2011). Identidades y otredades en el futbol de España y México. Reflexiones comparativas sobre los clásicos Barcelona-Madrid y América-Chivas. *Esporte e Sociedade*, 6 (17), 1–24, disponible en línea en: <http://www.uff.br/esportesociedade/pdf/es1704.pdf>

- Robichaux, D. y Magazine, R. (2007). Las limitaciones de las categorías de “indígena” y “mestizo” en los estudios rurales de México. En P. Sesia y S. Sarmiento (Comps.) *Pueblos indígenas, territorios y género en el México rural contemporáneo* (pp. 190-209), Volumen II de la colección El cambio en la sociedad rural mexicana: ¿se valoran los recursos estratégicos? México: AMER-Casa Juan Pablo-UAM-CONACYT-UAEM- UMSNH.
- Rodríguez, H. y García, A., (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23 (1), 59-72.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1 (4), 209-229.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En J. V. Wertsch, P. del Rio, & A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Nueva York: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. V. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. En D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 2, Cognition, Perception and Language* (pp. 679-744). Nueva York: John Wiley.
- Rogoff, B. Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M. y Solís, J. (2007). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday. En J. E. Grusec y P. D. Hastings, (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 490-515). Nueva York: Guilford Press.
- Rogoff, B., Matusov, E., y White, C. (1996). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. En D. R. Olson and N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 388-414). Cambridge: Blackwell Publishers.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía Arauz, R., Correa-Chávez, M. y Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203.
- Rogoff, B., y Angelillo, C. (2002). Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development. *Human Development*, 45, 211-225.
- Romera, E. M., Del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23 (4), 624-629.
- Romera, E. M., Ortega, R. y Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 193-202.
- Romo, J. M. y Plascencia, M. (2012). Recreo escolar, diarios e interacciones. *Memoria de Resúmenes. 13 Seminario de Investigación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes* (pp. 312-320). Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Roopnarine, J. L., Johnson, J. E. y Hooper, F. H. (1994) *Children's play in diverse cultures*. Albany: SUNY Pres.
- Roopnarine, J. L., Shin, M. y Donovan, B. (2000). Sociocultural context in dramatic play: Implications for early education. En K. A. Roskos y J. F. Christie (Eds.), *Play and literacy in*

- early childhood. Research from multiple perspectives* (pp. 205-220). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosales, C. (2009). Aprendizaje formal e informal con medios. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 21-32.
- Rose, A. J., Swenson, L. P. y Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40 (3), 378–387.
- Ross, N. J. (2005) ‘Children’s space. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14 (4), 336-341.
- Ruz, M. H. (1981). *Los legítimos hombres. Aproximación antropológica al grupo tojolabal*, v. I, México: CEM-IIF-UNAM.
- Ruz, M. H. (1982) *Los legítimos hombres. Aproximación antropológica al grupo tojolabal*, v. II, México: CEM-IIF-UNAM.
- Ruz, M. H. (1983). *Los legítimos hombres. Aproximación antropológica al grupo tojolabal*, v. III, México: CEM-IIF-UNAM.
- Ruz, M. H. (1992). *Memoria baldía. Los tojolabales y las fincas. Testimonios. Edición bilingüe tojolab’al-castellano*. México: CEM-IIF-UNAM-CEI-UNACH.
- Ruz, M. H. (1999). Un corazón vivo, una palabra actual. En A. Gómez-Hernández, M. R. Palazón y M. H. Ruz (Eds.), *Palabras de nuestro corazón. Mitos, fábulas y cuentos maravillosos de la narrativa tojolabal* (pp. 27-69). México: UNAM-UNACH.
- Ryan, G. W. y Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15 (1), 85–109.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 453-459.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120.
- Salmivalli, C., K. Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Österman y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K. Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22 (1), 1–15.
- Schäfer, N. (2012). Finding ways to do research on, with and for children and young people. *Geography*, 97 (3), 114-115.
- Shweder, R. A. (1999). Why cultural psychology? *Ethos*, 27 (1), 62-73.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. Nueva York: Wiley.
- Smith, B. y Sparkes, A. C. (2008). Contrasting perspectives on narrating selves and identities: An invitation to dialogue. *Qualitative Research*, 8 (1), 5-35.
- Smith, P. K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children y Society*, 14, 294-303.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98-103.
- Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociología, Problemas e Práticas*, 71, 81-98.

- Smith, P. K. y Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P. K. y Vollstedt, R. (1985). On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria. *Child Development*, 56, 1042-1050.
- Smith P. K. y Pellegrini A. (2008). Learning through play. En R. E. Tremblay, R. G. Barr, R de V. Peters y M. Boivin (Eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-6) [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Consultado el 2 de diciembre de 2013 en: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Smith-PellegriniANGxp.pdf>.
- Smith, P. K., Ananadiou, K. y Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 591-599.
- Smith, P. K., Cowie, H. Olafsson, R. F. y Liefoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of term used and, age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73 (4), 1119-1133.
- Smith, P. K., Steffgen, G. y Sittichai, R. (2013). The nature of cyberbullying, and international network. En P. Smith y G. Steffgen (Eds.), *Cyberbullying through the new media* (pp. 3-19). Nueva York: Psychology Press.
- Smokowski, P. R. y Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and interventions strategies. *Children and Schools*, 27 (2), 101-110.
- Smorti, A. (1997). *Il sè come testo*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. (2001). *El pensamiento narrativo: construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*. Sevilla: Mergablum.
- Smorti, A. (2007). *Narrazioni: Cultura, memorie e formazione del Sé*. Florencia, Italia: Giunti.
- Smorti, A. (2008). La famiglia come sistema di memorie e lo sviluppo del Sé. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 69-77.
- Souza, P., Holbrook, C. y Piazza, J. (2009). The morality of harm. *Cognition*, 113, 80-92.
- Sparkes, A. C. y Smith, B. (2008). Narrative constructionist inquiry. En J. A. Holstein y J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (p. 295-314). Nueva York: The Guilford Press.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play theory a personal journey and new thoughts. *The American Journal of Play*, 1 (1), 80-123.
- Takizawa, R., Maughan, B. y Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *The American Journal of Psychiatry*, 171 (7), 777-784.
- Temporetti, F. (2004). *¡Eso no se dice! Un estudio psicológico-cultural sobre la transgresión verbal en niños y niñas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Temporetti, F. (2015). *La Psicología en el nuevo milenio y la dialéctica de su leitmotiv*. Documento inédito.
- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations of bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47 (4), 311-327.
- Trell, E-M. y Van Hoven, B. (2010). Making sense of place: Exploring creative and (inter)active research methods with young people. *FENNIA*, 188 (1), 91-104.
- Turiel, E. (1984). Desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención. Madrid, España: Debate.

- Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon (Ed. de la serie) & N. Eisenberg (Ed. Vol.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5a ed., pp. 863–932). Nueva York: Wiley.
- Turiel, E. (2000). Social life in cultures: Judgments, conflict, and subversion. *Child Development*, 71 (1), 250-256.
- UNICEF (1989/2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Unicef Comité Español.
- Vaillancourt, T., McDougall, P. Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K. y Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32, (6), 486-495.
- Valsiner, J. (2009). Cultural psychology today: Innovations and oversights. *Culture Psychology*, 15 (1), 5-39.
- Vanderbeck, R. M. y Morse, C. (2003). Young's people narratives of urban-rural difference. *Children's Geographies*, 1 (2), 241–259.
- Vizcarra, I. y Marín, N. (2006). Las niñas a la casa y los niños a la milpa: la construcción social de la infancia mazahua. *Convergencia*, 3 (40), 39-67.
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Voprosy Psikhologii*, 12 (6), 62-76.
- Walker, M. Whittle, R., Medd, W., Burningham, K., Moran-Ellis, J. y Tapsell, S. (2012). 'It came up to here': Learning from children's flood narratives. *Children's Geographies*, 10 (2), 135–150.
- Warming, H. (2011). Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork. *Childhood*, 18 (1), 39-53.
- Watt, D. (2007). On becoming a qualitative researcher: The value of reflexivity. *The Qualitative Report*, 12 (1), 82-101.
- Wikipedia (2015). *Recreo estudiantil*. Consultado el día 11 de abril de 2015. http://es.wikipedia.org/wiki/Recreo_estudiantil
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wood, E. (2012). The state of play. *International Journal of Play*, 1 (1), 4-5.
- Wozniak, R. H. (1993). Co-constructive metatheory for psychology: Implications for an analysis of families as specific social contexts for development. En R. H. Wozniak y K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 77-91). Nueva Jersey: Erlbaum
- Wozniak, R. H. y Fisher, K. W. (1993). Development in context: An introduction. En R. H. Wozniak y K. W. Fischer (Eds.), *Development in context. Acting and thinking in specific environments* (pp. xi-xvi). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yarwood, R. y Tyrrell, N. (2012) 'Why Children's Geographies?'. *Geography*, 97 (3), 123-128.

Anexos

A. Glosario de palabras usadas en el argot de niñas y niños

Este glosario contiene expresiones o palabras mexicanas o latinoamericanas poco usuales o inexistentes en España, y a la inversa.

Palabra	Definición
Acta de nacimiento	Partida de nacimiento
Agarrar	Es el verbo más común en México para expresar la acción de sujetar algo, similar a la de coger, en España
Agua fresca	Agua saborizada con frutas y azucarada, generalmente se bebe fría. Su preparación es casera.
Aguacatenango	Poblado indígena tzeltal perteneciente al municipio de Venustiano Carranza, Chiapas, México
Amatenango	Nombre de municipio tzeltal de Chiapas, Amatenango del Valle
Banca	Asiento
Bien	De bueno, pero también expresa adverbio ‘muy’. Por ejemplo: Campo <i>bien</i> bonito = Campo muy bonito
Bocadillo	Torta o loche (Jalisco, México). Es un pan cortado generalmente a la mitad con algún ingrediente en medio
Boli o bolis	‘Helado’, generalmente hecho a base de ‘aguas frescas’, es decir, agua azucarada y que contiene saborizantes naturales o artificiales. Son generalmente caseros y se hacen vertiendo el agua en bolsas pequeñas de plástico y congelándolos. Es muy común su preparación, venta y consumo en Chiapas. En España no confundir con bolígrafo
Botana	Aperitivo, snack
Cabal	Atinado, ajustado, exacto, preciso
Cachetada	Bofetada
Caer mal	Desagradar
Cachete	Mejilla
Cancha	Lugar para jugar, como campo de futbol, arena, etcétera
Contentarse o encontentarse	Alegrarse o bien reconciliarse con quien había un conflicto previo
Carro	Automóvil, coche motorizado
Chalupa	Alimento a base de maíz. Es una ‘tortilla’ (en sentido mexicano) extendida sobre la que se unta algún guisado, verduras encima y salsa
Chayote	Verdura (<i>Sechium edule</i>) típica y de alto consumo en México, con cierta familiaridad a las calabazas. En Chiapas es usual comerla en caldos, guisos y sola como snack.
Chicharra	Tiene alguna de dos acepciones en las narraciones: primera, timbre o campana para demarcar los tiempos escolares con las salidas e ingresos, por ejemplo ‘tocó la chicharra’ para referirse a ‘se terminó el recreo y hay que ingresar a la

ANEXO A. GLOSARIO DE PALABRAS QUE APARECEN EN LOS TEXTOS DE NIÑAS Y NIÑOS CON LIMITADO O POCO USO EN ESPAÑA O MÉXICO

	aula de clases'. Segunda, el insecto con ese nombre <i>o tsí' sim</i> (tojol-ab'al), mismo que es comestible.
Chicharrín	Botana frita a base de maíz o papa generalmente, y que suele ir acompañada de chile y en ocasiones de limón y sal
Chile	Pimiento (<i>Capsicum</i>)
Chistoso	Gracioso, divertido
Chistosada	Algo que es gracioso o divertido
Chucho o chucha	Perro o perra
Colegio o cole	Escuela. En México el término 'colegio' hace alusión la mayor de las veces en términos de educación primaria a las escuelas privadas.
Choped, Chopped (chopés, en el texto)	Tipo de embutido
Chuche	Dulces, golosina, caramelo
CURP o Curp	Es la Clave única de registro de la población, con la cual se hacen los registros de personas en México
Chamoy	Salsa entre dulce, picante y ácida. Usual para ponerlo en chuches, fruta o helados
Chucherías	Aunque una acepción de la RAE es: "Alimento corto y ligero, generalmente apetitoso", habría que agregar que para el caso de México, son alimentos de los denominados 'chatarra' o 'basura' y puede referirse a los alimentos de los entremeses o comidas no principales
Desayuno molinero	"Tradicional desayuno andaluz es un tipo de desayuno ligero que consta principalmente de una pieza de pan, untada con manteca colorá o bien aceite de oliva, ¹ acompañado con tomate y sal, y que combina para beber leche, zumo o café" (Tomado de Wikipedia)
Domo	Lugar tipo auditorio, sin paredes, techado; generalmente en las primarias corresponde al patio o a la cancha de baloncesto
Doritos	Marca comercial de tortilla troceada de maíz, recubierta de queso y chile y frita
Dulce	Caramelo, chuche
Duvalín	Marca comercial de chuche, que es una crema generalmente de chocolate, avellana o vainilla
Echar relajo, hacer relajo	Echar relajo, hacer relajo, relajo, relajar o relajear, expresa un conjunto de acciones en que se transgreden normas, se hace desorden; en fin, no se sigue lo impuesto por un sistema o autoridad. Generalmente se refiere a acciones no tan graves. Dependiendo el contexto puede referirse a 'armar lío' o 'armar follón'.
Enfado, enfadar	Enojo (en España y México); adicionalmente en México también puede referirse a aburrir (enfadarse = aburrirse)
Faul, faulero	Falta cometida en deporte; faulero es quien comete esa falta
Frijol, frijolito	Judías, frejol, poroto.
Galera	Lugar techado generalmente para guardar objetos, entre ellos funciona en ocasiones como garaje

ANEXO A. GLOSARIO DE PALABRAS QUE APARECEN EN LOS TEXTOS DE NIÑAS Y NIÑOS CON LIMITADO O POCO USO EN ESPAÑA O MÉXICO

Gasto	Dinero que se da a niñas y niños en México para que puedan ‘comprar’ (gastar) durante el recreo escolar o a la salida de clases. Se usa más en contexto escolar, pero también puede usarse en días no escolares “ <i>me dieron mi gasto</i> ”.
Golear o goleada	Meter muchos goles en juego-deporte de futbol
Golosinas	Caramelos y en general chuches y botanas
Güero	Rubio o blanco. Puede asociarse a lo extranjero o a quien es extranjero (y que es blanco) y la mayor de las veces a los estadounidenses
Guineo	Forma de referirse al plátano o banano [<i>Musa paradisiaca</i> L. (Musaceae)]
Jugo	Zumo
Mate, Mates	Asignatura escolar de “matemáticas”
Milpa	Lugar o campo de cultivo y en algunos países americanos conocido como chacra. La definición de la RAE tanto para chacra como para milpa es insuficientes. Para el caso de tojolabales la siembra de maíz, frijol y calabaza principalmente. La milpa, en sí misma, es un concepto más abstracto y complejo (véase apartado 5.4)
Mero, meramente	‘Casi’ o ‘muy’. Por ejemplo: ‘ya mero termino’ es ya casi concluyo; ‘soy el mero mero es ‘soy el más importante’. No confundir con el nombre de pescado, en España
Mono	Gracioso, majo
Montón	Mucho
¡Mordida, mordida!	Expresión rítmica, cantando, utilizada previo a comer una tarta en el cumpleaños, para que el festejado intente morder la tarta y los que están a su lado, como la niña del texto nos comenta, intentarán “zambutirla”, hundirla en la tarta
Lotería	Bingo
Luego luego	Inmediatamente, prontamente
Oportunidades o Programa Oportunidades	Programa federal creada por el Gobierno mexicano, enfocado en la asistencia, generalmente económica, de población en pobreza. Su antecesor era el programa Progresá y el actual (a 2015) es el Prospera.
Pachanga	Fiesta, celebración
Palabrota	Mala palabra, grosería, insulto verbal
Paleta	Piruleta, caramelo sobre un ‘palito’
Palomitas	Rosetas de maíz tostado y reventado
Papas, papitas	Patatas o su diminutivo. En los textos aluden a las patatas en rodajas fritas
Payasada	Comportarse como payaso, hacer cosas poco serias o simuladas
Penales	Penaltis o penalties
Pepito	Nombre del protagonista usado en varios chistes que equivaldría al de ‘Jaimito’ de otros países. El de Pepito está muy asociado al humor <i>colorado</i> (<i>verde</i> , en otros países): lleno de contenido sexual
Peso	Moneda nacional mexicana
Picadillo	Platillo mexicano a base de carne molida y verduras picadas.
Pillar	Agarrar, aprehender
Pirinola	Perinola

ANEXO A. GLOSARIO DE PALABRAS QUE APARECEN EN LOS TEXTOS DE NIÑAS Y NIÑOS CON LIMITADO O POCO USO EN ESPAÑA O MÉXICO

Platicar	Conversar, hablar
Pozol o posol	Bebida típica preparada a base de maíz, que una vez nixtamalizado se muele y se bebe. Se acostumbra tomar solo, con azúcar o con sal y chile; y también puede tomarse fresco o ‘pasado’ (añejado y fermentado).
Popote	Pajilla para sorber líquidos
Profe	Profesor, profesora, maestra, maestro
Quesillo	Un tipo de queso que se derrite
Quesadilla	Tortilla doblada a la mitad de maíz que contiene queso que se derrite
Rico	Cuando es en comidas: sabroso, delicioso, exquisito
Rompecabezas	Puzzle
Sabrita	Sabrita© es marca comercial propiedad de Sabritas, S. de R.L. de C.V, subsidiaria de PepsiCo. Sabritas, que en este caso se refiere a un conjunto o tipo de botanas (<i>junk food</i>), más que a un producto específico, ha sido una botana muy presente en la dieta de niñas y niños. Aunque entra en los denominados productos chatarras y lo cual está prohibido para venderse en las escuelas a nivel de política educativa federal en México, en la práctica se sigue vendiendo. Para el caso concreto de niñas y niños tojolabales y tzeltales, saldrían de la escuela a comprar las sabritas pues no venden en las instalaciones, no hay ‘tiendita’
Salsa	En las narraciones se refiere a salsa picante
Seño	En España: profesora, maestra. En México: señora
Suéter	Jersey, abrigo
Taco	Es una de las comidas típicas y extendidas del territorio mexicano, incluso asociado a la mexicanidad. Consiste en una tortilla de maíz en la que se agrega algún guisado y se enrolla. Deslíndese del significado en España de taco (mala palabra, grosería)
Takis	Producto industrializado, fritura tipo snack, hecho a base de maíz y frito, que simula un ‘taco’ pequeño
Tarea	Deberes escolares. Actividades escolares hechas en casa
Tazos	Los tazos son unos juguetes del tamaño aproximado de una corcholata (tapón metálico de las botellas) aplastada de gaseosa, unos cuatro centímetros de diámetro. Desde la década de los 90 comenzaron a aparecer en el interior de productos de la denominada comida chatarra: papas, frituras, galletas, golosinas. Su presencia en México es importante pues ha sido un juguete por más de 20 años, continuamente usado en escuela y casa, y a través de él se organiza actividad lúdica. De acuerdo a Wikipedia su distribución fue también en otros países latinoamericanos, en España y Holanda (consultado el día 01 de enero de 2014).
Telesecundaria	Modalidad de secundaria, generalmente a distancia, con un profesor para todas las materias, auxiliado por videoconferencias y otros recursos telemáticos
Tiendita, tienda	Lugar comercial donde venden a menor escala, también conocidas como abarrotes o tienda de abarrotes, o como alimentación y frutos secos, en España

ANEXO A. GLOSARIO DE PALABRAS QUE APARECEN EN LOS TEXTOS DE NIÑAS Y NIÑOS CON LIMITADO O POCO USO EN ESPAÑA O MÉXICO

Tocar	Puede referirse a cuando ‘timbraron’, es decir, avisaron en la escuela que es cambio de actividad: salir al recreo, entrar al recreo, entrar a clases, salir de clases. También puede referirse a ser elegido o ser concesionado. Por ejemplo, ‘hoy nos tocó el balón’, equivaldría a ‘hoy tuvimos la posesión del balón, teníamos el derecho’
Tomar	Beber o coger
Torta	Bocadillo
Tortiar o tortear	Hacer tortillas de maíz
Totis	Botana a base de maíz, también su nombre es comercial
Tráiler	Camión con remolque
Traste	Utensilio o utensilios de cocina, cacharros
Yakult	Marca comercial de producto lácteo, líquido, similar al yogurt
Zacate	Hierba, pasto, forraje
Zambutir	Hundir, sumir

Figura B. Glosario de palabras

B. Distribución de los participantes en diarios sobre el recreo escolar

Tabla A. Distribución de participantes (N=571) según sexo femenino, grado escolar, escuela y edad

Grado escolar	Escuela	N	Edad			
			Mínimo	Máximo	Media	DT
Segundo	La Unión (B)	7	7	7	7	0
Tercero	Octavio Paz (A)	16	8	9	8.19	.403
	CEIP Europa (B)	9	8	8	8	0
	CEIP S. Mártires (A)	6	8	9	8.17	.408
	La Unión (B)	12	8	9	8.17	.389
	Morelia (A y B)	16	7	9	7.94	.443
	Tzeltales (A)	1	8	8	8	0
Cuarto	Octavio Paz (A)	17	8	10	9.12	.485
	CEIP Europa (B)	14	9	9	9	0
	CEIP S. Mártires (A)	12	8	10	9	.426
	La Unión (B)	10	9	9	9	0
	Morelia (A y B)	20	9	10	9.05	.224
	Tzeltales (A)	1	9	9	9	0
Quinto	Octavio Paz (A)	19	9	11	10.16	.501
	CEIP Europa (B)	7	10	10	10	0
	CEIP S. Mártires (A)	9	10	10	10	0
	La Unión (B)	10	9	10	9.9	.316
	Morelia (A y B)	16	10	10	10	0
	Tzeltales (A)	2	10	10	10	0
Sexto	Octavio Paz (A)	16	10	12	11.13	.500
	CEIP Europa (B)	13	11	11	11	0
	CEIP S. Mártires (A)	10	10	12	11.20	.632
	La Unión (B)	10	11	13	11.20	.632
	Morelia (A y B)	19	10	11	10.95	.229
	Tzeltales (A)	4	11	11	11	.0

Nota: entre paréntesis tipo de diario. "A": Las cosas que te pasan, "B": las cosas buenas y malas que te pasan

Tabla B. Distribución de participantes (N=570) según sexo masculino, grado escolar, escuela y edad

Grado escolar	Escuela	N	Edad			
			Mínimo	Máximo	Media	DT
Segundo	La Unión (B)	8	7	8	7.13	.354
Tercero	Octavio Paz (A)	20	7	9	7.9	.447
	CEIP Europa (B)	13	8	8	8	0
	CEIP S. Mártires (A)	16	7	9	7.81	.544
	La Unión (B)	14	8	11	8.29	.825
	Morelia (A y B)	7	7	10	8.14	.900
	Tzeltales (A)	1	8	8	8	0
Cuarto	Octavio Paz (A)	20	9	11	9.55	.605
	CEIP Europa (B)	9	8	9	8.89	.333
	CEIP S. Mártires (A)	13	8	10	9.08	.494
	La Unión (B)	11	9	9	9	0
	Morelia (A y B)	19	8	10	9.21	.535
	Tzeltales (A)	2	9	9	9	0
Quinto	Octavio Paz (A)	8	10	11	10.13	.354
	CEIP Europa (B)	18	10	10	10	0
	CEIP S. Mártires (A)	12	10	12	10.33	.651
	La Unión (B)	10	9	10	9.90	.316
	Morelia (A y B)	16	9	10	9.94	.250
	Tzeltales (R1-A)	1	10	10	10	0
Sexto	Octavio Paz (A)	14	11	12	11.64	.497
	CEIP Europa (B)	12	10	11	10.83	.389
	CEIP S. Mártires (A)	17	10	11	10.82	.393
	La Unión (B)	9	11	12	11.22	.441
	Morelia (A y B)	17	10	13	11.12	.697
	Tzeltales (A)	7	11	11	11	.000

Nota: entre paréntesis tipo de diario. "A": Las cosas que te pasan, "B": las cosas buenas y malas que te pasan

Tabla C. Distribución de muestra según escuela y sexo

Escuela	Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Tuxtla Gutiérrez (A)	Femenino	68	52.3 %
	Masculino	62	47.7 %
	Total	130	100 %
Córdoba - CEIP Europa (B)	Femenino	44	45.8 %
	Masculino	52	54.2 %
	Total	96	100 %
Córdoba - CEIP Santos Mártires (A)	Femenino	37	38.9 %
	Masculino	58	61.1 %
	Total	95	100 %
Las Margaritas - La Unión (B)	Femenino	49	48.5 %
	Masculino	52	51.5 %
	Total	101	100 %
Morelia (A)	Femenino	30	51.7 %
	Masculino	28	48.3 %
	Total	58	100 %
Monte de los Olivos - Tzeltales (A)	Femenino	8	42.1 %
	Masculino	11	57.9 %
	Total	19	100 %
Morelia (B)	Femenino	41	56.9 %
	Masculino	31	43.1 %
	Total	72	100 %

Nota: entre paréntesis tipo de diario. "A": Las cosas que te pasan, "B": las cosas buenas y malas que te pasan

**C. Ejemplo de transcripción literal de textos sobre el ‘mejor’ y ‘peor’
recreo escolar vivido**

Escuela La Unión, Las Margaritas, Chiapas, México (30 de mayo de 2012)		
Nombre	Mi mejor recreo, mi recreo bueno	Mi peor recreo, mi recreo malo
Niña	Jugué con amigas y nos íbitamos comida y con la maestra vero platicamos el día jueves	mean pegado y molestado y mean tirado micomida
Acciones	Jugar con; invitarse; platicar	Me han pegado; molestado; tirado la comida
Luis Diego	Es cuando juegue mucho en El recreo Juegue Futbol Juegue basques ba Juegue Bolibol	La mala es cuando me pego el romeo
Acciones	Jugar mucho	Me han pegado
Romeo	Primero me yebaron mi desayuno y despues jugué con una reta que armo el Branli con los de sexto el día martes qe fue 29 de mayo	Primero me caí después no me llebaron almuerzo tambien le pegué un niño y me yebaron a la direccion: esto ocurrió el 30 de abril
Acciones	Llevar desayuno; jugar con	Pegarle a niño y que lleven a la dirección
Lizeth Guadalupe	Yo juegue con mis amigas de agarradilla muy vonito y me divertí mucho con mis amigas	el lunes no jugué porque no vino mi amiga y por eso no jugué
Acciones	Jugar con; divertirse con	No jugar con
Escuela 15 de Mayo, Las Margaritas, Chiapas, México (31 de mayo de 2012)		
Nombre	Mi mejor recreo, mi recreo bueno	Mi peor recreo, mi recreo malo
Niña	Mi mejor recreo fue cuando empezamos a jugar agarradillas y yo caso me caigo pero me agarraron mis amigos eramos como unas 4 amigas y despues seguio jugando	No tengo un peor recreo
Acciones	Jugar con	No tener un peor recreo
Rubisel	fue cuando jugamos todos mis compañeros a agarradillas y descansamos fuimos a comer y terminando el recreo nos toco fisica y jugamos mucho	Mi peor recreo Fue cuando no querian que jugara con miscompañeros y me sentí tan mal y fui a desallunar y secallo mi comida y medesespere y cai
Acciones	Jugar con	Rechazo; negar el juego
Deisi Yosdeli	mi mejor recreo es cuando salimos libres cuando nadie me molesta ahora vivo feliz porque no me molestan nadie aora llano letenemos miedo	mi peor recreo: cuando me molestan mucho y no podemos comprar porque nos da miedo que nos lastimen por eso este es mi peor recreo
Acciones	Salimos libres; Cuando nadie me molesta	Ser molestado; no comprar por miedo a ser lastimado

Figura C. Ejemplo de transcripción literal de textos sobre el mejor y peor recreo

D. Juegos mencionados en diarios personales sobre el recreo escolar

A contar sin decir el número 3; A estudiar; A juego que no sé cómo se llama; A la bolsa; A la mamá; A la papa; A lo que me ha gustado; A los "costales"; A los agentes; A los chistes; A que alguien se queda con la pelota y si atrapa a otro, ese se la queda; A que nos pegaban (amigas); Agarradillas; Agarrarnos del cuello; Ahorcado; Algo nuevo que ha gustado; Amigas de mi hermana; Ataque; Atraparse / atrapadas; Avioncito; Bailar; Bailar haciendo el "tonto" / loco; Bakugan; Balacera; Balón prisionero; Baloncesto con bolas de papel en el salón; Barby; Basquetbol; Basta; Bingo; Bleybley; Bob esponja; Bolo; Bomba; Bosque; Botellita; Bromear / gastar bromas a mis amigos; Bumerang; Buscar caracoles para hermanita de amiga; Caballería; Caminar hacia atrás; Canasta con bolitas revotándolas en pared y canasta; Canciones / cantar; Canicas; Cantar; Cantar canciones de anuncios (Barbie, Bratz, Lalaloopsy, Monster High y Bob Esponja); Capturar la bandera; Caracolito; Carreras de caballo; Carreras en competencia; Carreritas; Carreritas saltando; Carritos; Cartas; Casita; Cazafantasmas; Cebollita; Celular; Cerillito y hielo; Chavo del ocho; Chinos matutinos; Cola del diablo; Colorear; Columpios; Comidita; Competir y nadie gana; Con cajas; Con *Marvos* a inventar contraseña para que *Ciro* no nos molestara; Con pañuelo; Con pelotita; Con propo (posiblemente trompo); Con un bote/castaña (futbol) porque el balón lo tenían las niñas; Con un saltarín; Conejito de la suerte ("se trata de un juego que chocas las manos y tienes que darle un abrazo a quien tú quieras"); Congelados; Construcciones; Coro; Correr ("ir de aquí para allá") / por toda la escuela / correr; Corretear a amigo; Corrimos hacia baño porque amiga nos quería echar cosas sucia (posible juego); Cuadro; Cuba; Cuerda; Cuija; Dábamos las manos; Dado; Dar vueltas en círculo; Dar vueltas muy rápido; Darle vueltas al palo de la portería; Decirse nombres de objetos / nombrarse con palabras graciosas; Día de campo; Doctor jano cirujano; Doctor nudo; Doctor tripitas; Doctora; Dominó; El lobo; Empujándonos (en la banca); En la libreta; En los árboles; En pizarrón; Enfermera; Escolta; Escondidillas / escondidas / esconderse; Escuelita; Espías; Espías (que vigilábamos para ver si venían los niños que nos pegaron); Espik; Estatua; Estatuas de marfil; Examen; Firmas; Fusiones; Futbol; Futbol americano; Gallinita ciega; Gato (en pizarrón); Gavilán; Golf (con palo de golf); Grachi; Guarida secreta; Guerra; Guerra de las galaxias / naves espaciales; Hablar con las personas de fuera; Hacer catapulta; Hacer comida ("tortillas, atoles, frijoles, mole, enchiladas, agua de sabor y pozole"⁷⁹) y lo servíamos a niños; Hacer confeti; Hacer cosquillas; Hacer el equilibrio; Hacer el loco; Hacer el tonto; Hacer encuesta (de qué animal te gusta más); Hacer pegos; Hacer trenes; Hojas caídas; Huesito; Hundir la flota; Huye; Imitar animales; Intentar contraseñas; Inventar palabras; Inventar un juego; Invizicarreras (349: trata de que te pides un personaje de un videojuego y echas carreras; Invizimals; Isla de la diversión (349: juego que me inventé, que se trata de dar vueltas muy rápidas); Jalar cabello; Juego de educación física; Juego de palabras cruzadas / juego de mesa, porque llovió; Juego de pelea (tenemos 10000 unidades de poder); Juego favorito; Juego

⁷⁹ Comidas comunes en la gastronomía mexicana, que típicamente se asocian a lo "mexicano".

parecido a policías y ladrones, las niñas nos tenían que pillar; Juego que inventamos amigas y yo; Juego que trajo amiga, posiblemente cartas; Juego raro pero chistoso; Juegos de mesa; Jugar - hacer figuras; Jugar con muletas porque tenía esguince; Jugar juegos nuevos cada día; Jugar un juego tan raro que no sé ni cómo describirlo; Jungle speed; Karate; Kim-ball, juego de Canadá; La bribona; Lalabopsy; Lanzar bolitas; Lanzarse bolitas; Las familias; Las niñas tenían que besar a quien les gustara; Leer; Lo que nos enseñó profe de gimnasia; Lucha; Maestra; Mamá bebe; Mamá e hijas; Manitas/manos calientes; Mantequilla; Mañana haría para matar; Mascota; Matar; Matar con el balón; Matasano; Memory (juego de mesa); Mímica; Montarse a caballito encima de amiga c.; Muchas cosas; Muñeca; Naves o las naves (¿guerra de las galaxias?); No pisar sombras de niños que caminaban; Pachanga: ‘correr, brincar, tirar confeti’; Pañuelito-pañuelito; Parmas; Pasamanos; Pasarnos el balón; Patear pelota con palos; Patineta; Pato-ganso; Payaseando (haciendo payasadas); Pegarnos con bolas de papel; Peleas; Pelota / balón; Pelota de goma; Pelota que era de Brasil; Pelota quemada; Pelota/ pasársela y al que se le caiga se elimina; Pelota: lanzar y atraparla estando en círculo con amigos; Peluche de amiga; Perritos (simular que son perritos); Perros y gatos; Perseguir a niño con guardaespaldas; Perseguirse / corretearse; Pescahielo (pescallelo); Peste; Picacho; Pictionary (juego de mesa); Piedra, papel o tijera; Pilla pilla; Pirámide; Pirinola; Pisotones unos a otros; Pizarrón (en pizarrón); Plastilina o plasti bola; Policías (no es igual que policías y ladrones, acá es cuidar y protegerse); Policías y ladrones / policaco; Pollo en el palo; Ponchados; Ponerse bigote falso amigo; Pop it (juego que llevó mi prima); Portería; Protección civil (que eran protección civil); Prueba o verdad; Que éramos hermanas; Que me hagan correr; Que se muere y resucita; Quemados; Rayitas / raya; Reglitas de goma; Reloj; Resbaladilla; Rescate; Rompecabezas; Rueda de san miguel; Saltador; Saltar; Saltar a la comba; Saltar en cruz; Saltar: forma de cruz, rectángulo, diagonal y con parejas (enseñaron en “Educación física”); Saltar en un pie; Signos del zodiaco; Siluetas; Soldadito; Sudoku; Suelas; Superman; Tablas; Tazos; Tenta agachada / tenta; Tiburón; Tiendita; Tierra aire; Toca la sinfónica; Tomarnos fotos con amigos y pusimos las pompas; Torito en alto; Trais / tú la llevas (España); Trastesitos; Tren loco; Tribal; Tripas de gato; Trompo; Verdad o atrevimiento; Videojuego; Volteretas; Zapatito blanco; Zombies; Zorro.

E. Juegos y juguetes escritos en cuestionario

Tabla D. Cosas con la que juega, a qué le gustaría jugar, juguete favorito, a qué te gusta jugar y cuáles juguetes tiene en casa (Frecuencias)

		Grado escolar						Menciones totales	
		Pregunta	Cuarto		Quinto		Sexto		
			Niño	Niña	Niño	Niña	Niño		Niña
Cocina	Cosas		4		6	1	8	19	
	Gustaría	1	3		2	1	3	10	
	Favorito	2	5		4		6	17	
	Gusta	1	1				2	4	
	Casa	1	4		5		9	19	
Muñeco	Cosas	1	15		4		8	28	
	Gustaría		9		2	1	4	16	
	Favorito	1	3		2	1	3	10	
	Gusta	1	6		1		3	11	
	Casa	2	10	1	5		11	29	
Juego de mesa	Cosas	1		6	4			11	
	Gustaría	2	2	3			4	11	
	Favorito			5			2	7	
	Gusta			1	3		1	5	
	Casa			2				2	
Deporte	Cosas	14	7	12	7	7	17	64	
	Gustaría	12	6	9	4	11	7	49	
	Favorito	11	8	5	6	3	5	38	
	Gusta	6	3	6	5	7	6	33	
	Casa	12	5	6	5	4	5	37	
Transporte	Cosas	17		4		10		31	
	Gustaría	10	2	3		2	2	19	
	Favorito	4	1	6		8		19	
	Gusta	4		3		1	1	9	
	Casa	10	3	10		7		30	
Libro	Cosas			1			1	2	
	Gustaría						1	1	

(Continúa en página siguiente)

(Continuación de página anterior)

Tabla D. Cosas con la que juega, a qué le gustaría jugar, juguete favorito, a qué te gusta jugar y cuáles juguetes tiene en casa (Frecuencias)

	Pregunta	Grado escolar						Menciones totales
		Cuarto		Quinto		Sexto		
		Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	
Canica	Cosas	11		3		4		18
	Gustaría	6	2	3		4	1	16
	Favorito	8		2				10
	Gusta	5		2				7
	Casa	9		5		2		16
Tienda	Cosas				1			1
	Gustaría				1			1
Papalote	Cosas	6						6
	Gustaría	3	1					4
Hilos o cuerda para brincar	Cosas						2	2
Otras cosas	Cosas	2		2		1	1	6
	Gustaría		1	1	2	2	1	7
	Favorito					1	1	2
	Gusta	6	6	1	1	2	7	23
	Casa		1					1
Guerra-combate	Cosas	2				3		5
	Favorito					3		3
	Gusta			1		2		3
	Casa	3				4	1	8
Bicicleta	Gustaría					1		1
	Casa					2		2
Videojuegos o informática	Gustaría						1	1
	Favorito						2	2
	Casa	1						1
Máscara	Casa	1						1
Tablitas	Casa						1	1
No tengo	Casa					1	1	2
No contestó	Casa	1						1

F. Juegos mencionados en diarios personales sobre la vida cotidiana

Ajedrez; Basquetbol; Béisbol; Bicicleta; Cajitas; Canicas; Carreras en el agua; Carreras, y quien gane lleva premio; Carro, carrito, tractor; Casita; Celular (Móvil); Chepe; Chutazo; Cerillito y hielo; Cinta; Cocina; Competencia a ver quién se queda con balón; Computadora a los números decimales; Con agua; Con carretilla; Con chicharras muertas; Con letras; Con mariposa; Con vocales; Cuerda; El bosque (Ronda); El cartero; En el agua; Escondidilla; escondida; Escuela; Estar corriendo; Flores; Futbol; Gato; Hacer casa de palito; Helicóptero; Jugar a que es el que va a enseñar; Juguetes; Kun Fu; Lotería; Muchos juguetes; Muñeca; Obra de teatro; Patineta; Pelota / balón; Peluche; Perro, con perros; Piedras; Pistolas, pistolero; Se quema, quemados; Sobre hermanas; Sopa de letras; Tapas de sabritas (Tazos); Tiro al blanco; Tocar con el balón y evitar que toque; Trastes; Vendedora-cocinera; Videojuego; Vóleibol.

G. Diarios completos de dos participantes: Juan Ramón y Rosa María

Redacción de Juan Ramón [5a l l-o-Juan Ramón-147] 1/2

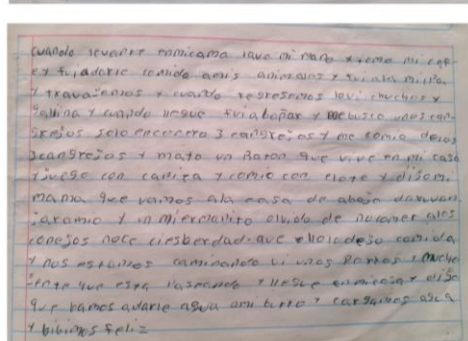
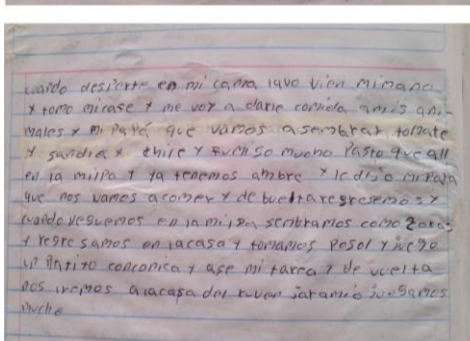
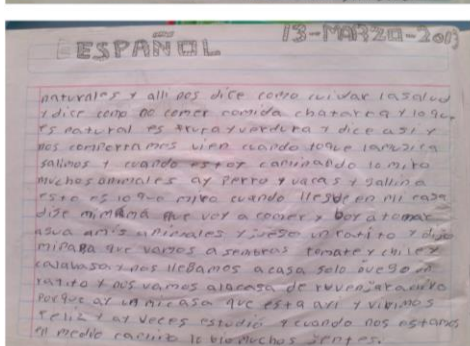
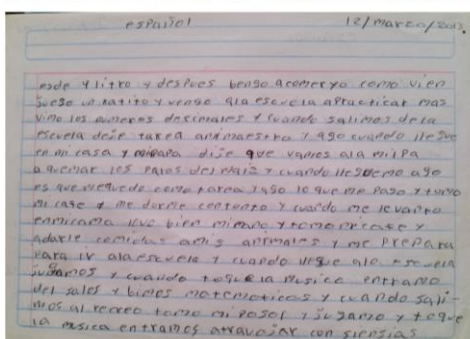
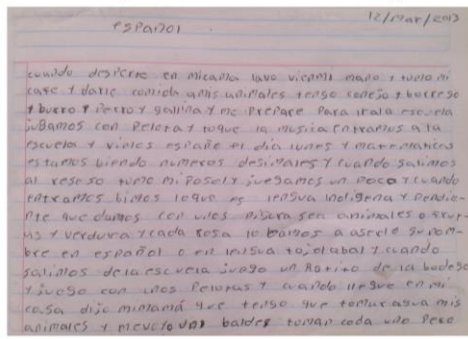
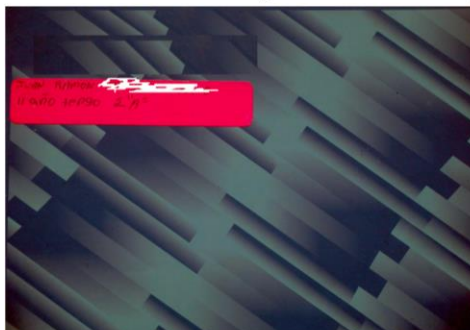


Figura D. Texto original de Juan Ramón (parte 1)

Redacción de Juan Ramón [5a I I-o-Juan Ramón-147] 2/2

cuando despierto en mi cama la veo mi mamá y tengo
mi café y Bieboy adaric comidita mis galletitas
y los leños que esto se llaman mi papa. Paso
con carretera y como 3 veces paso y leoli Janji
Mama que hayar adaric y como con arroz y
frigor y queso y a comer a el tepal quedo
así la presuntar y paso toda la hora y luego
la crada ir a la casa del tuyo Sara Mier y luego
primero yo y subo en el árbol y mi mamá xcom
mi hermano me bajo de árbol y vivimos felices
y dormimos felices.



cuando levanta en mi cama la veo bien mi mamá
tengo mi café y voy a darle comida a mis
animales y todos los que comen en mi casa
Papas al mijo y trabajamos cuando y luego
la ora Santos de la Mila cuando estoy en camino
le miro muchos Pájaros y Zallisa cuando llevo
en mi casa asenitaca y como y luego adivinas una
Mila adivinas las plantas y cuando llega en mi casa
como un guero cuando y dormimos a la casa del tuyo
Puntamio y cuando me voy a dormir adivinas de
dormir.

cuando levanta en mi cama la veo bien mi mamá
tengo mi café y voy a darle comida a mis
animales y voy a preparar adivinas a la escuela
en matemáticas y español y formación
cuando tengo la misma adivinas y luego
en mi casa vivimos Pájaros y gallinas y vaca
cuando llevo en mi casa como y voy a darle
a mis animales y adivinas adivinas y luego
y nos dice mi mamá que vamos a la casa de tu
bien Jovani y cuando llevo adivinas adivinas
nos mandos y como con su brazo y comer

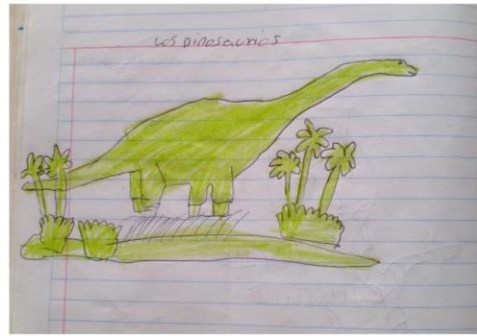
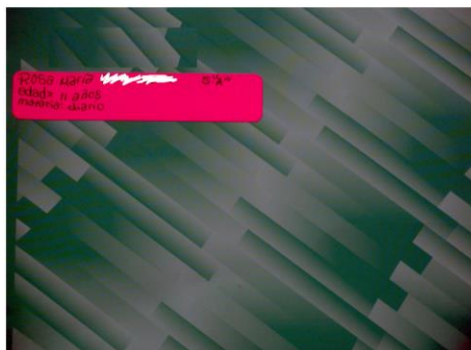


Figura D. Texto original de Juan Ramón (parte 2)

Redacción de Rosa María [5a I2-a-Rosa María-I50]



diario 12 de marzo
Rosa María Cruz Cavo

Hoy 12 de marzo me levante de mi cama y ayudo a mi papa, despues me prepare para ir a la escuela y cuando llege tube que regar a las plantas y me entte al salon y cuando salimos al recreo nos fuimos a tomar nuestro posos y aon nos dio tiempo para jugar y despues nos yamaron a formarnos y apuntamos nuestro nombre y nos pintamos al salon y cuando dio la hora de salida, pero yo me quede a hacer losos y cuando llege a mi casa comi y me puse un ratito a ver una pelicula y despues fui a un mandado y cuando regre hice la tarea y jogue un ratito con mi hermanito y cuando llege la noche me dormi. fin

diario personal 12-mar-13
Rosa María Cruz Cavo

Hoy 12 de marzo me levante de mi cama y me prepare y despues fui a la escuela y cuando sali primero tube el mono y despues me fui a un mandado y cuando regre jogue con mi hermanita y me puse a dormir

diario personal 13-mar-13
Rosa María Cruz Cavo

Hoy 13 de marzo me levante de mi cama y tome mi cafe y despues me prepare para ir a la escuela. Cuando salimos me fui a la mupa a contar losos y cuando regre una hora me puse a hacer losos de matematicas del tema que me gusta mucho que es puntos decimales y despues me puse a leer una pelicula de la pantalla toda y despues a jugar despues de jugar fui a bañar y cuando anochece me puse a dormir. fin

diario personal 14 marzo
Rosa María Cruz Cavo

6:30 7:30 1:00

3:00 4:00

diario personal 16-mar-13
Rosa María Cruz Cavo

Hoy viernes 16 de marzo me levante de mi cama y me prepare para acompañar a mi papa a arreglar las cosas cuando llegamos fuimos a la gasolinera, fuimos al registro civil y despues comimos en un restaurante y cuando llegamos fui a la casa de mi tia y vi una pelicula sobre la naturaleza y la pelicula se llama loar en donde un muchacho elimina a todos los arboles, cuando llege a mi casa me puse a bañar y despues a jugar y a comer y me puse a dormir.

FIN

diario personal 16 mar-13

Hoy sabado 16 de marzo me levante de mi cama y despues cuando mi mama me dijo que teniamos ir a la mupa y nos fuimos y cuando llegamos a la mupa comimos y despues fuimos que regresar a casa cuando despues regresamos a jugar y me puse a ver una pelicula y despues me puse a bañar y nos preparamos para ir a la iglesia y cuando llegamos a nuestra casa fuimos que ir a la tienda y despues fuimos a jugar un ratito y me puse a dormir.

FIN

Hoy domingo 18 de marzo me levante de mi cama y despues me puse a ir a la iglesia y cuando llege me dormi.

Hoy lunes 19 de marzo me levante de mi cama y me fui a la mupa y cuando llege me puse a dormir.

Hoy martes 20 de marzo me levante de mi cama y me fui a preparar para ir a la escuela y cuando llege me dormi.

Hoy miercoles 21 de marzo me levante de mi cama y despues me prepare y fui a la escuela y cuando llege me puse a dormir.

Figura E. Texto original de Rosa María